外国教育名著丛书

普通教育学
·
教育学讲授纲要

[德] 赫尔巴特 著
李 其 龙 译

人民教育出版社

外国教育名著丛书

普通教育学

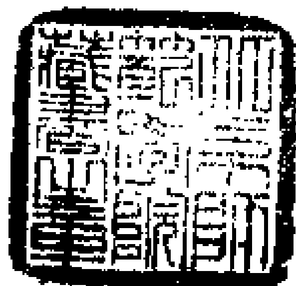
●

教育学讲授纲要

〔德〕赫尔巴特 著
李其龙 译



人民教育出版社



外国教育名著丛书

普通教育学

·

教育学讲授纲要

[德] 赫尔巴特 著

李其龙 译

《丛书》责任编辑
本书责任编辑 肖云瑞

·

人民教育出版社出版

新华书店总店科技发行所发行

人民教育出版社印刷厂印装

·

开本850×1168 1/32 印张13.625 插页2 字数325,000

1989年12月第1版 1989年12月第1次印刷

印数：1— 1,750

平装本 ISBN 7-107-10164-1/G·1037 定价8.60元

精装本 ISBN 7-107-10165-X/G·1038 定价9.30元

《外国教育名著丛书》出版说明

为了发展我国社会主义教育事业，建立具有中国特色的社会主义教育体系，不仅需要研究我国教育的历史和现状，总结我国教育的经验，而且需要研究外国教育的历史和现状，借鉴外国教育的经验。为了给我国教育工作者提供研究外国教育思想的理论著作，并给师范院校提供教学参考书，我社决定出版这套丛书。

这套丛书选收古代、近代、现代对世界、对中国有较大影响的外国教育家、心理学家的有代表性的教育理论著作，包括整本专著、文章汇编或者著作节选。

无庸置疑，本丛书所收选的书既闪耀着人类教育智慧的光辉，又由于作者所处时代、阶级的限制不可避免地存在着糟粕；有的虽非糟粕，但由于地区条件的不同，也可能并不适合于我国。因此，我们在阅读时一定要以马克思列宁主义、毛泽东思想作为武器，对书中的内容进行分析，批判地吸收其中有益的东西，而不要照搬照抄。

为了帮助读者阅读和理解书的内容，我们请译者或有关专家为每一本书撰写了前言，有的书还附有年表、图片或其他参考资料。当然，前言只是一家之言，而不是对某书的定评；读者完全可以对这本书进行更加广泛更加深入的研究。

由于我们水平有限，经验不足，本丛书定有不少缺点和错误，欢迎读者批评指正，以便我们改进工作。

人民教育出版社

1984年

前言

约翰·弗里德里希·赫尔巴特(Johann Friedrich Herbart, 1776——1841)是德国著名的教育家、心理学家和哲学家。从十九世纪中叶以来，几乎没有一个教育家象他那样对学校教育实践有如此直接、如此广泛、如此巨大、如此久远的影响。在西方教育史上，他被誉为"科学教育学的奠基人"；他的教育理论代表作《普通教育学》被视为教育史上第一部具有科学体系的教育学著作。德国杰出的教育史家鲍尔生写道："在很长的时期里，人们便把'赫尔巴特理论'和'科学教育理论'作为同义词。"①

一、生活与实践

赫尔巴特在1776年5月4日生于德国奥尔登堡一个司法官家庭。其母亲是个有教养的人，聪慧而意志坚强。赫尔巴特从小在她的熏陶下成长。因赫尔巴特幼年时不幸跌入沸水中，童年时期身体一直很弱，所以母亲为他请了家庭教师，让他在家学习。这位家庭教师是沃尔夫学派的哲学家于尔岑(ültzen)，有比较丰富的教育经验。在他的教育下，赫尔巴特在语言、逻辑、哲学等方面得益非浅，这时他已对哲学萌发浓厚的兴趣，并接触到了许多关于沃尔夫哲学、心理学和伦理学方面的问题。

1788年，12岁的赫尔巴特进了奥尔登堡拉丁语学校二年级

---

① 〔德〕弗·鲍尔生：《德国教育史》，人民教育出版社，1986年版，第165页。

(该校于1792年改为文科中学)，并于1794年在该校毕业。在这期间赫尔巴特已开始钻研康德哲学思想了。他的兴趣是多方面的，在学校他爱好哲学、物理、数学和历史，在课余他学习了钢琴、小提琴等四种乐器与谱曲。早在十一岁时他已能登台演奏钢琴，在1808年还发表了他创作的一首奏鸣曲。他不但聪明，而且勤奋好学，意志顽强。在十七岁时，他曾对毕业班同学作了题为《略论一个国家中道德兴衰的一般原因》的报告，从报告中可以看出他所受法国革命的影响。这一报告受到了好评，并被刊登在当地一家地方杂志上。在他毕业时，他用拉丁文作了讲演，对西塞罗与康德的至善观念与实践哲学原理作了分析比较，深受赞许。他的毕业评语写道："在毕业生中，如同在他所有的同学中那样，赫尔巴特始终以守秩序、有良好的操行、学习用功和顽强著称，并且努力通过孜孜不倦的勤奋学习使他自已的出色的天赋得到了发展与训练。"①

根据他父亲的意见，赫尔巴特于1794年进了耶拿大学学习法学。然而他在当时德国哲学中心的耶拿大学里对法学并不感兴趣，却完全被哲学吸引。他入学的一年，正巧是费希特开始在此任哲学教授。赫尔巴特不久就成了费希特热诚的学生。他对费希特的教学评价极高，但是，虽然他非常感激这位导师的教诲，认为没有费希特他将在哲学方面一事无成，却渐渐地成了费希特哲学的批判者，并与费希特的哲学分道扬镳，走上了自己独立的道路。

在耶拿，赫尔巴特加入了"自由协会"，该协会每隔两周聚会一次，由各会员发表文章与评论，开展讨论。议题常常是法国革命、康德和费希特哲学，以及当代德国新诗，特别是席勒与歌德

---

① 〔德〕G·魏斯，《约·弗里德里希·赫尔巴特传略》，朗根萨尔察，1926年版，第10页。

的诗作。有时候也探讨一些现实政治问题。在这方面，赫尔巴特认为每个人应树立公民意志。而公民意志主要表现在行动上。这种行动可以是政治活动，也可以是教育工作。他自己毫无疑问地选择了后者。

自赫尔巴特来到耶拿后，其母亲因与她不相融洽的丈夫生活在一起颇觉孤独寂寞，于是便离开丈夫移居耶拿与赫尔巴特住在一起。她在耶拿大学结识了不少教授，也结识了席勒，与他建立了友谊。她有意识地通过这种友好交往使赫尔巴特受到席勒的有益影响，并使他也同席勒建立了友谊。

按照母亲的意见，赫尔巴特象康德、费希特、黑格尔都曾当过家庭教师一样，到瑞士一个贵族家里当了三年家庭教师。赫尔巴特对施泰格尔家庭的教学条件相当满意。施泰格尔赏识赫尔巴特的才华，放心地将其三个孩子交给他管教。赫尔巴特不仅在这里得到了一个安静的工作环境，而且获得了进行教育实践的好机会。这种实践活动丰富了他的教育经验，对他以后教育理论的形成产生了很大影响。他开始对教育萌发越来越大的兴趣。在瑞士他拜访了当时已负盛名的教育家裴斯泰洛齐，参观了裴斯泰洛齐的上课，与他结下了忘年之交。这位五十三岁的教育家常常从布格多夫前往泊尔尼看望赫尔巴特，① 两人频繁交往，切磋教育问题。赫尔巴特后来成了第一个在德国用文字传播裴斯泰洛齐教育思想的人。他在1802年发表的《论裴斯泰洛齐的新作〈葛笃德怎样教育她的子女〉》一文，形象生动地，相当富有启发性地介绍了裴斯泰洛齐的教育思想。

赫尔巴特在瑞士的时期正好是欧洲发生政治大地震的年代。

---

① 据联邦德国研究赫尔巴特的专家阿施穆斯认为，有关裴斯泰洛齐常往泊尔尼看望赫尔巴特的说法，出自施泰格尔的日记，当时施泰格尔已七十四岁高龄，可能是把事情搞颠倒了，事实可能是赫尔巴特常去拜访裴斯泰洛齐。

法国革命冲击着欧洲。这导致了瑞士贵族统治的崩毁与法国式的共和国的诞生。施泰格尔作为瑞士很有影响的贵族受到了很大的打击。赫尔巴特的工作一度受到影响。他表现出对当时的政治缺乏热情。他希望在泊尔尼风景秀丽的平静环境中不受干扰地工作若干年。但他不能如愿以偿，政治事件阻碍了他的这种想望。同时其父母要他回乡谋取一官半职。于是他于1800年辞去家庭教师工作，回到了奥尔登堡。

这时候，赫尔巴特内心充满着矛盾，他自己希望研究哲学，将来争取在大学中谋一个教席，而他母亲要他从事一种实际的职业。她深信哲学不会产生面包。正当他处在困苦之中的时候，友谊给他带来安慰。他的朋友施密特，一位不来梅的议员，写信邀请他前往不来梅。在这里他得以继续研究哲学。他一面接受了为一位青年准备大学学习的工作，担任一所教堂学校的数学教学工作，并给三位贵妇人上课，一面进行自己的研究与写作。他的思想渐趋成熟。他被邀请对文科中学改革提建议，在不来梅学术团体“博物馆”作教育学讲演。正是在这里他开始利用他在瑞士获得的宝贵经验，结合他的哲学研究，尝试从哲学上说明教育目的。他首次在当时声望很高的学术杂志《格庭根学术指南》上发表论文。

1802年赫尔巴特从不来梅移居格庭根，在这里既作为一些年轻人的教师，又作为学生听格庭根大学开设的法典和高等力学等课程。他与许多青年交往，并建立了一个新的“自由协会”。不久他通过了博士学位考试，稍后又获得了教授备选资格，开始了他的大学教学生涯。他作为讲师在格庭根大学讲授哲学与教育学。刚刚占领大学讲台的他必须加倍努力把课教好。而他的努力并没有付诸东流，他的讲演很快为人们所注意。三年之后他的影响越来越大。海德尔堡大学向他发出了担任该校正教授的邀请书。但他这

时还迷恋着格庭根的学术环境，谢绝了这一邀请，宁肯接受格庭根大学对他的副教授聘请，继续留在格庭根进行教学和研究。

1806年他发表了著名的《普通教育学》，接着又发表了《形而上学概要》，《逻辑概要》、《一般实践哲学》等。1808年他在给他朋友的信中写到当时格庭根的逐渐变化了的糟糕境况，“现在一切是如此阴暗，因此我常常认真地考虑完全离开这个地方”。① 正在这时柯尼斯堡大学向他发出了接任该校康德哲学教席的邀请，于是他欣然接受，于1809年前往柯尼斯堡。他在给友人施密特的信中写道：“我能有此机会获得那个教席乃是意想不到的荣幸，我在少年时代学习柯尼斯堡哲人著作时已常常在充满景仰的梦中渴望这一教席了。”②

在柯尼斯堡，赫尔巴特度过了四分之一世纪，这是他学术生涯的高峰。当时普鲁士败于法国，并被迫与法国签订了屈辱的梯尔西特和约。普鲁士国王威廉三世立志进行教育改革，主张应通过精神力量来补偿物质方面的损失。这一切也正符合赫尔巴特的愿望，他积极参与了改革活动。他创办了教学论研究所、教育研究所和师范研究班、附属实验学校，按照他的理论来培训教师，并使他们有实践的机会。他认为教育学不能仅仅停留在理论上，必须加以示范与实习。他定期向有关教育当局汇报他的实践工作，受到了高度重视。他被聘为柯尼斯堡“公共教育学术团”的成员，负责考核高级中学见习教师以及文科中学毕业生成绩，审核教科书、教学计划。后来还担任过该机构主席，并在1829年被任命为教育委员。

---

① 〔德〕G·魏斯，《约·弗里德里希·赫尔巴特传略》朗根萨尔 察，1928年版，第39页。

② 〔联邦德国〕V·W·阿施穆斯，《赫尔巴特》第1卷《思想家》，海德尔堡，1968年版，第268页。

他在柯尼斯堡大学的讲学颇受学生们的欢迎，他讲演时，教室里座无虚席，挤得几乎没有立足之地，不少学生在他上课前就在教室门口等候工友开门。与此同时，他大力开展心理学研究，撰写了《心理学教科书》、《论数学应用于心理学的可能性与必要性》等重要心理学著作。

赫尔巴特的住处与实验学校的学生宿舍正好在一起，因此他常常接触这些学生的家长。后者多数是官吏与贵族。这无疑对他的立场观点有不可抹杀的影响。

1815年在维也纳召开的神圣会议结束以后，德国各邦的政府转向保守、反动。在教育上也开始采取反动措施。1824年普鲁士颁布反动命令，反动势力对大学进行严格控制。学生团体被取缔了，师生言行受到监督。赫尔巴特对这种监狱式的生活越来越感到不舒服，加上柯尼斯堡的气候对他健康不利，他便产生了离开这里的念头。但当时他的同事与学生对他想离开还是半信半疑，后来得知他真的接受格庭根大学的聘请，大家都深表惋惜。他们出于对他的崇敬，在他的生日开了一个音乐晚会对他表示欢送。

1833年他到格庭根大学第二次执教，当时大家对哲学的兴趣渐淡，而且学生的科学精神较差。但他的教学仍然渐渐受到欢迎，听他课的学生一如他在柯尼斯堡时期。1837年威廉四世去世。新国王接位以后决定撤消1819年带有民主主义色彩的宪法，这引起了德国史上著名的“格庭根七教授事件”。七名教授联名抗议国王的这一行动。当时身为格庭根大学哲学院院长的赫尔巴特虽反对国王的做法，但没有加入签名者行列，并在国王开除这七名教授后，避免与他们来往，这引起了广大学生对他的不满，并抵制他的讲课，他的听课学生大大减少。对此他写了《对格庭根危机的回忆》，希望能在他死后发表。他认为抗议行为不会有结果，只能给大学带来害处。他说：“评判德国人的政治生活能作出

什么样的改善，能改善多少，这不是我的事情。我只能说：大学精神不能模仿政治生活，因为大学的本质在于科学之中。"[1] 但是这一切不能消除他内心受到的打击。从此他感到生命的高峰已经过去。他的精力衰退了，尽管后来学生还是恢复了对他的热诚。1841年8月11日他猝然昏厥，并于14日与世长逝。8月16日他的亲属、朋友，他的学生们把他安葬在老式的阿尔巴尼教堂公墓。在他的墓碑上镌刻着这样的墓志铭：

探求神圣深堪的真理，
甘于为人类幸福奋斗，
是他生活之鹄的。
此刻，他的自由的灵魂，
充满光明，飞向上帝，
此地，安息着他的躯体。[2]

二、政治观点与哲学思想

赫尔巴特生活的年代正是欧洲大陆资本主义处在上升时期的年代。当时德国是一个经济上相当落后，政治上分裂的封建王国。刚刚诞生并逐渐成长的资产阶级力量极为软弱，但已表现出了不满意封建贵族统治，不能忍受封建统治阶级的压迫，争取自己的地位与权力的要求。正如恩格斯指出的那样："德国中等阶级或资产阶级的政治运动，可以说是从1840年开始，在这以前，已经有许多征象表明，这个国家的拥有资本和工业的阶级已经成熟到这样一种程度，它再不能在封建半官僚的君主专制的压迫下继

① 〔德〕G·魏斯，《约·弗里德里希·赫尔巴特传略》，朗根萨尔察，1926年版，第57、58页。

② 〔德〕G·魏斯，《约·弗里德里希·赫尔巴特传略》，朗根萨尔察，1926年版，第59页。

续消极忍耐了。"①

在十八世纪末和十九世纪初年，启蒙运动及法国革命和拿破仑时期，德国各邦的君主多力求实行较开明的政治。在教育方面努力发展教育，改革教育。在意识形态方面，德国正处在启蒙运动顶峰时期，出现了一个充满着"叛逆精神"的批判时代，涌现了许多伟大的思想家、文艺家，例如诗人歌德、席勒，哲学家康德、费希特和黑格尔，音乐家贝多芬等。

赫尔巴特的政治观点与社会态度深深地打上了他所处时代的思想潮流的烙印。他早期想望自由、解放与社会变革，希望建立一个讲道德、有理性的幸福社会。在大学学习期间他加入了"自由协会"，受到了不少激进同学的影响。在他彷徨时，"自由协会"使他振奋，使他充满信心，他说："我要不断努力向上，带着火一般的热情不知疲倦地进行斗争——直到坟墓打开，太阳神把她的光芒播撒在我身上……。"②

在他的教育学著作中，他提出了"可塑性"这个教育学的基本概念，认为人人具有可塑性，人人都能受教育。他写道："每个学生不管其身份地位有何差别，都必须养成求学的习惯，使自己成为整个社会的有用之才"。③同时，他认为人人都应受平衡的多方面的教育，说："多方面性是没有性别、没有等级、没有时代差别的。它具有灵活性与普遍存在的可接受性，适合男女老少，任意地存在于贵族和平民身上。"④同时他强调重视个性，追求个性的和谐发展。这一切都明显地体现了资产阶级民主主义思想，在当时历史条件下无疑是进步的。

---

① 《马克思恩格斯全集》第8卷，1961年人民出版社，第15页。

② 转引自〔德〕G·魏斯：《约·弗里德里希·赫尔巴特传略》，朗根萨尔察，1926年版，第17页。

③ 赫尔巴特：《教育学讲授纲要》，本书第196页。（绪论：第十五条）

④ 赫尔巴特：《普通教育学》，本书第45页。

赫尔巴特在教育上明显地站在要求改革的旗帜下，与当时德国传统的教育制度相悖。他明确地提出，国家不应干预教育，指出："由国家方面来安排的教育最后却会违背国家本身。"① 这显然表明了他企图使教育摆脱封建专制统治的影响，使其为资本主义发展服务并使其向资本主义教育制度变革的倾向。

赫尔巴特的国家观与社会观具有温和的自由主义色彩，介于自然法与后期浪漫主义国民组织学说之间，是两者的妥协，但更接近启蒙运动派的自然法思想，认为国家应当按一定的道德规范组织起来，应当是一种"有灵魂的社会。"②

在赫尔巴特生活的时期，德国出现了1815—1830年和1832—1840年两个政治反动时期，资产阶级争取到的某种程度的自由与民主等权力受到剥夺。反动势力对大学进行了严格限制和控制，师生的言行、教授的讲义受到了监督与检查。1819年，普鲁士政府利用激进派学生杀死了一个俄国奸细的机会，镇压学生和教师的自由主义运动。赫尔巴特对此表示反对，在他的讲演中指出他所感到的压抑，婉转地抗议政府的压制措施，呼吁不应当因为青年人的这种行为而侵犯学术自由。

但是，赫尔巴特的政治观点明显地反映了当时德国新兴资产阶级的软弱性与妥协性的特征，表现出某种程度的保守性。赫尔巴特早期虽然主张解放，主张粉碎封建等级制度的铁的锁链，主张社会要变革，但是他认为这种变革的杠杆是教育。在他看来，通过教育可以培养德性，传递文化，从而可以使国家变成一个有道德的理性社会。他说"道德的进步"通过教育比通过"国家政

---

① 转引自〔民主德国〕B·艾伯特，《赫尔巴特教育学体系的作用》，本书第399页。

② 详见〔民主德国〕B·艾伯特：《赫尔巴特教育学体系的作用》，本书第393页。

革”或“革命”更有希望实现。①他出于当时资产阶级的妥协性对资产阶级在封建专制下争得的权力感到满足，强烈主张维持现社会的秩序，并写道：“我们生活在正统和自由的统治下，这种统治也许能够通过保护我们而持续地给我们带来幸福，只有在这种保护下才可能使我们如此从容、如此无拘无束地……触及各种政治意见。”②他一直希望保持社会秩序，主张通过对学生同情心的培养，“让他了解他在其一切社会关系中所具有的正确地位，并让他感到其生存的全部条件与对他人的依赖性，通过同情心把这种感觉化为对所有人相互依赖的了解，通过越来越清楚地了解和越来越充满希望地明白社会运动在不断进行，乃至反复来回摇摆，儿童必然会珍惜一般秩序，不损害这种秩序，甚至觉得值得为这种秩序作出牺牲，假如有一次可能要求他立即作出牺牲的话。”③

在赫尔巴特老年时，政治观点更趋保守，如果说他在年轻时还有一定政治热情，参加并组织诸如“自由协会”等自由运动的话，那么到了老年，这种热情丧失殆尽。这充分反映在他对1837年的“格庭根七教授”事件的态度方面。当时人民纷纷同情和声援被撤职或驱逐出境的教授，而赫尔巴特却没有站在广大人民一边，没有站在进步一边。

与夸美纽斯、卢梭、裴斯泰洛齐与第斯多惠等伟大的教育家相比，无疑赫尔巴特缺少前者所具有的那样高的积极性去为社会进步而斗争。

赫尔巴特在年轻时期就对哲学发生了强烈兴趣，并深受莱布尼茨、沃尔夫、康德和费希特等大哲学家的影响，其中康德和费

① 转引自〔民主德国〕F·霍夫曼：《J·F·赫尔巴特教育学文选》，国营人民与知识出版社，1976年版，《引言》第16页。

② 转引自〔民主德国〕B·艾伯特，《赫尔巴特教育学体系的作用》，本书第396页。

③ 赫尔巴特：《普通教育学》，本书第96—97页。

希特的哲学思想对他的影响特别深。但赫尔巴特并不停留在追随康德和费希特的哲学学说方面，而是很快就独辟蹊径，另树一帜，站到了对康德，特别是对费希特的批判战线上。

赫尔巴特自称是个实在论者，他说："这里我可以假定，人们从我的形而上学的主要观点出发可以了解我是个实在论者，我是在驳斥唯心主义的基础上建立实在论的。"①

赫尔巴特同意康德关于"自在之物"存在的说法，认为物质是实在的。他不同意康德关于主体先天就具有感觉形式，而没有这种形式主体就不能取得任何感性直观的观点。他认为人能通过经验揭示现象，而现象涵蕴着实在，现象恰恰在同样程度上暗示存在。

费希特从右边批判继承了康德哲学，发展了康德的唯心主义一面，摒弃了带有唯物主义倾向的"自在之物"的观点，认为这是康德哲学中"没有意义的幽灵"。他认为"自我"创造一切，在"自我"之外没有独立存在的其他事物，指出认识的本源是"自我"，心是一切东西构成的基础。赫尔巴特明确反对费希特的论断，认为认识来源于经验。他写道："感觉是唯一我们能把握的本源事件。"②

康德认为空间与时间是主观认识事物的先天具有的感觉形式，是主观加到"自在之物"之上的。而赫尔巴特则认为空间与时间是客观的，指出经验中的空间与时间是不能任意改变的，只能客观地接受。针对唯心主义的先验论，赫尔巴特写道："从绝对的意义上说，心灵原本是一张白纸（iabula rasa），没有任何生命或表象的形式，因此，在它里面既没有原始的观念性也没有形成

① 转引自〔意〕B·M·Bellerate，《J·F·赫尔巴特与德国科学教育学的建立》，1979年，汉诺威，海曼·施洛德尔出版社，第126页。

② 转引自〔民主德国〕B·艾伯特，《论赫尔巴特教学著作中关于人在自然界与社会中的地位》，《教育史年鉴》，1981年第117页。

它们的素质，所有的观念，毫无例外，都是时间和经验的产物。"①其实，虽然时、空是客观的，但应该指出，人类感知时、空这两种"一切存在的基本形式"是社会实践的结果。

众所周知，哲学问题的核心之一就是认识论。赫尔巴特认为："认识是在观念中摹写在它面前的东西"。②他认为认识事物的各种尝试，其目的就是在我们头脑中反映我们感知的事物。

在认识的阶段方面，赫尔巴特认为感知本身不能在实质上把握事物，感知只能显示现象。人只在感知事物过程中同事物产生接触点，但人不能停留在感知阶段。因为这种感觉仅仅是简单的感觉，只是显示事物，而不是反映事物的实质。感知是单纯的接受行为。他认为我们的认识目的是把握事物的实质，把实质从感知中抽象出来，认识比感知高一层。他指出，认识是头脑中的加工活动，是头脑中的积极活动。在这方面，赫尔巴特企图调和经验主义与唯理论的矛盾，把两者统一起来。经验主义者坚信知识来自感觉，但是他们不重视对感觉材料还需要上升到理性认识的过程。而唯理论者轻视感觉与经验，认为只有理性认识才是唯一可靠的。赫尔巴特认为仅仅接受两者中的任何一种而忽视另一种就不能真正认识事物。他写道："唯理论若无经验主义，则是空的，并且不仅是空的，而且也是无基础的。……经验主义若无补充它的唯理论，则是不可理解的，并且不仅不可理解，而且也是非常矛盾的，同自身相对立的。"③

赫尔巴特认为，认识过程这种头脑加工活动不是随心所欲的，它通过经验获得材料，按一定形式在意识中描述实在。这种

① 转引自〔英〕博伊德与金合著：《西方教育史》，人民教育出版社，1985年版第335页。

② 赫尔巴特：《普通教育学》，本书第58页。

③ 转引自：〔瑞士〕A·布吕克曼：《J·F·赫尔巴特的教育学与哲学思想》，苏黎世1961年版，第18页。

形式就是概念。他说："认识是通过概念系统来表达的。"① 他认为任何概念都是从纯粹的感知出发，从经验中产生的。它是历史地在人类普遍思维中发展起来的。人的思维就是在这种概念领域中进行；人的认识就是通过概念在意识中描述认识对象，或者说"反映"认识对象的。赫尔巴特认为感性认识应发展为理性认识，但他不知道只有通过人类的社会实践才能使这种发展成为可能。

关于认识过程，赫尔巴特还运用了"统觉"这个术语。它指的是，人在经验中获得了一定的表象，于是在吸收新的表象时就依靠这种旧的表象来同化新的表象，形成表象体系或"统觉群"。或者说，人在认识某一新事物时利用原有的经验来理解新事物，例如在品尝茶的质量时，品茶者根据已积累的经验了解所要品尝的茶的味道和优劣，并把要品尝的茶的这种味道吸收到意识中去，或者吸收到已有的茶的经验中去。统觉过程也就是使分散的感觉联合成一个整体的过程，即借助旧观念吸收新观念，扩大"观念团"的一个过程。赫尔巴特的这些思想属于传统的联想主义。他的统觉理论在教育上的影响是很大的。

此外，赫尔巴特还提出了关于自然是"力与运动体系"的论点。在心理学研究方面注意到了心理的生理解剖基础，认为人的精神活动是有物质条件的。如此等等都明显地反映了他的实在论倾向。但是，这种哲学倾向主要表现在赫尔巴特的自然观上。在社会观方面，当他提出道德教育等一系列问题时，他并不强调人的精神活动是有物质条件的，而总是脱离人类物质生产和各种社会活动基础的。同时赫尔巴特确认上帝的存在，也和牛顿一样，认为自然这个力与运动的体系是由"上帝"推动的。这也并不奇怪，即便是启蒙思想家，多数也只是反对当时教会的罪恶，

① 转引自：[瑞士]A·布吕克曼：《J·F·赫尔巴特的教育学与哲学思想》，苏黎世1961年版第23页。

而不反对宗教。他还从形而上学出发认为实在是不变的。他认为事物实际上是由许多实粒（实在的微粒）复合而成。事物的变化只是现象上的变化，而非实质的变化。事物的变化仅是实粒的来去，实粒本身没有变化。这表现了他的形而上学的思想倾向，因为科学的发展证明任何层次的微粒都是有变化的。赫尔巴特的哲学思想是当时德国哲学主流中的一个支流，对哲学界影响很小。而且后来也没有为人们注意和重视。

三、教育思想

赫尔巴特的教育思想集中反映在他的代表作《普通教育学》与《教育学讲授纲要》中，后者是前者的补充与具体化。在这两本著作中，赫尔巴特提出了作为独立的一门科学的教育学的理论体系。他认为教育学的基础是哲学与心理学。教育的目的是培养道德性格的力量，这主要体现在五个道德观念上。这五个道德观念就是自由的观念，完善的观念、仁慈的观念、正义的观念和公平的观念。他把实现这种教育目的的手段分为三种，即管理、教育性教学和训育。

管理的目的在于对儿童进行外部的领导，维持教学与教育的秩序，为实施教学与教育创造条件，他写道："这种管理并非要在儿童心灵中达到任何目的，而仅仅是要创造一种秩序。"① 管理的主要措施是威胁、监督、命令、禁止惩罚、权威和爱。他认为教育者应在儿童心目中树立权威形象，受到他们的爱戴。树立权威的关键在于卓越的智慧；而受到爱戴的关键在于教育者自己要爱儿童，与他们保持亲密的关系。

赫尔巴特认为要使知识影响道德品格的培养，学生必须对知

① 赫尔巴特：《普通教育学》，本书第24页。

识发生强烈的兴趣，从而产生坚强的行为意志。这种兴趣还必须是多方面的、平衡的，这样道德的培养才能是多方面的、平衡的。所以教育性教学的目的是培养学生平衡的多方面兴趣，使他们形成思想范围。多方面兴趣分为经验的兴趣与同情的兴趣，对事物的联系与规律性的思辨的兴趣，对真、善、美的审美的兴趣；同情的兴趣包括对人的同情兴趣，对社会的兴趣和对宗教的兴趣。

赫尔巴特指出教育性教学的条件是注意与统觉。即在教学中必须引起学生的注意和兴趣，同时必须让学生在原有的观念的基础上掌握新的观念。教育性教学的途径是分析教学与综合教学。[①]分析教学是从学生及其经验出发进行的，即将学生的杂乱经验分析为各种组成部分或因素。而综合教学是从材料与提示出发展开的，即将学生的一些部分的认识概括成整体、系统。这种教学都以学生的专心与审思为基础。学生通过专心达到“清楚”与“联想”，通过审思达到“系统”与“方法”。清楚、联想、系统和方法在赫尔巴特看来乃是教学过程的四个主要阶段，或者说教学的四个主要环节。“清楚”指教师讲述新教材，将新观念分析出来深入研究；“联想”指通过师生谈话将新旧观念联系起来；“系统”指在教师指导下寻找结论和规则；“方法”指通过练习将所学知识应用于新的场合。

教育的第三个手段就是训育。赫尔巴特指出训育是一种持续的诱导工作。它通过交际、榜样、启发使学生直接得到积极发展方面的促进。训育就是要直接与间接地陶冶儿童的性格，在儿童身上培养一种有利于教学的心理状态。训育的措施可以是抑

① 赫尔巴特在《普通教育学》一书中，把教学方法分为“单纯的提示教学”、“分析教学”与“综合教学”，后在《教育学讲授纲要》中，把三种教学方法归纳成“分析教学”与“综合教学”两种，把“单纯的提示教学”归入“综合教学”中，称为“综合教学”中的一种形式。所谓“单纯的提示教学”又译作“叙述教学”，它是教师用生动的叙述来补充学生直接经验的一种教学方法。

制、惩罚、赞许和奖励。

综上所述，赫尔巴特提出的教育学体系是一个比较严密的体系。

列宁曾经指出，在分析社会科学问题时，最重要的就是“不要忘记基本的历史联系”。① 如果从一定的历史背景出发，按照当时的社会关系，用历史唯物主义观点来考察赫尔巴特教育思想的话，那么完全可以肯定地说，赫尔巴特的教育思想是进步的，他对于教育理论与实践的贡献是卓著的。正如民主德国弗兰茨·霍夫曼教授在1976年赫尔巴特诞生二百周年纪念会上作的报告中指出的那样：“无疑，约翰·弗里德里希·赫尔巴特（1776—1841）属于资产阶级教育学的经典作家。他对于教育科学发展的贡献是不可抹杀的……。”②

从赫尔巴特提出的教育目的，也就是道德教育目标看，他主张培养学生树立“内心自由”、“完善”、“仁慈”、“正义”和“公平”这五种道德观念。联系到他主张粉碎封建等级制度的铁的锁链，强调教育应从个性出发，使个性得到发展，可以说，他所提出的教育目标代表了德国当时正在兴起的软弱的资产阶级的要求。众所周知，法国资产阶级革命前启蒙运动思想家曾经提出过“自由”、“平等”、“博爱”、“理性”和“进步”等反封建的口号。赫尔巴特提出的教育目标与这些口号显然有些类似的地方。尽管他提出的教育目标只是和康德相似，仅仅把法国革命的政治要求变成抽象的道德律令，缺乏战斗性，不能和启蒙运动思想家所提出的具有具体内容、针对性很强的反封建口号相提并论，但其一定的进步意义却是不容否认的。

---

① 《列宁选集》第四卷，北京人民出版社，1960年版，第44页。

② [民主德国]弗·霍夫曼，《论赫尔巴特的教育学》，《教育学》杂志1976年第9期第852页。

赫尔巴特在把道德教育作为每个人都必需达到的必要目的的同时，提出了教育的可能达到的目的，即主张为成长着的一代将来能从事某种职业实施一定教育，帮助他们发展能力与兴趣。他特别强调培养平衡的多方面兴趣。他为教学提出了两条主线，历史的主线与自然科学的主线，选择这两条主线来培养学生的多方面兴趣。他写道："第一条主线不仅仅包括历史，而且也包括语言常识；而第二条主线不仅仅包括自然科学，而且也包括数学。"① 为此他在把古典语言、文学和历史作为重要教学内容的同时，提出了教授实用内容的主张，建议设置数学、物理、化学、地理与博物学等等。同时他还指出青少年学习"技术知识"的必要性，甚至说："每个青少年应当学习使用木匠最常用的工具，应当象使用直尺与圆规一样出色。使用机械的技巧往往比体操练习有用。前者有助于智力发展，后者对身体有利。"② 我们知道，当时德国封建势力为了保障自己的教育特权，一方面在文科中学（古典中学）中特别强调人文科学教学，贬低自然科学教学，另一方面在国民学校中把教学局限于宗教与读、写、算的初步知识教学方面，在实科学校中则偏重自然科学和商业、工业等技术知识。赫尔巴特虽然主张维持这样的双轨制，而且认为未来的领导者应该进文科中学，但他提出的两条主线的主张反映了他同封建专制的教育政策的分歧，表现了对资本主义发展需要的实用人材的要求。

在管理方面，赫尔巴特指出："如果不紧紧而灵巧地抓住管理的缰绳，那么任何课都是无法进行的。"③ 他认为，一个不可驾驭的儿童是无法施以教学的。他强调严格的纪律，要求在一定情况下采取威胁与惩罚手段，甚至主张体罚。认为儿童还没有形成道

---

① 赫尔巴特：《教育学讲授纲要》，本书第206页。

② 同上，第332页。

③ 赫尔巴特：《普通教育学》，本书第23页。

德意志，必须凭藉惩罚乃至体罚来约束他们。众所周知，十八世纪德国学校体罚盛行。赫尔巴特没有摆脱这种教育实际的影响，而且为它寻找理由，这反映了他们思想的保守的一面，但是他也认识到无限制地运用体罚不是好事情，认为威胁不过是管理的一种消极措施。他写道："当责备无济于事的时候，人们常常就采用体罚手段；事实上，试图完全排除体罚是徒劳的，但是必须极少采用……。"① 他主张建立"情感一致"作为基础的师生关系，并把建立在这种关系基础上的多样性活动作为真正的教育手段。同时他反对专制式地让学生"盲目服从"，而且写道："难道有谁愿意通过纯粹的约束措施，完全通过军事式的严厉手段来逼迫儿童服从吗？人们只能理智地把这种服从同儿童本人的意志结合起来，并只能把这种服从作为一种已经进行了一段时间的真正的教育的结果来期待得到。"② 他的这些进步的见解也是应该加以注意的。

赫尔巴特十分重视教学问题，把教学作为培养德行的核心。在他看来德行是一种在人身上发展成为根深蒂固的内在自由的观念。内在自由就是认识与意志的关系。他反对康德的"绝对命令"说，不同意他的先验自由观点。他认为意志不处于对认识的关系中，就不能说有了内在自由。用通俗的话来说，康德认为人可以不受自然的必然性的支配而去执行超验的道德律，人的意志是自由的。道德与人的经验无关。而赫尔巴特则认为人只有认识了道德规范，才能产生服从它的意志，并达到自由，从而强调了认识的重要性。基于自己的这种伦理学观点，他把教学作为教育的核心，主张通过教学使儿童建立能客观地决定意志的思想范围，并

① 赫尔巴特：《教育学讲授纲要》，本书第212页。
② 赫尔巴特：《普通教育学》，本书第29页。

写道："愚蠢的人不可能是有德行的。"① 这里也体现了他的一定进步性。诚然，我们认为道德属于意识形态的领域，是有社会性的，并非有"知识"的人都是有"德行"的。

赫尔巴特因而主张建立一种踏实严密的教学体系，反对浅尝辄止，他指出："正因为人的专心能力太弱，不能在许多地方仓促逗留而有许多成就……，所以我们必须防止草率的逗留，想时而在这里，时而在那里有所作为。"② 而同时他也反对教师对某一点讲得太多而引起学生厌烦，从而使教学结果适得其反。

在通过教学培养兴趣方面，赫尔巴特在这里一方面把培养兴趣作为教学目的，使兴趣伴随一个人的终身；另一方面也把兴趣作为教学手段，认为："在兴趣中，一个人可以容易地去完成他的各种决定，而且使他觉得到处都很容易，并不会因为有其他要求而取消他的计划。"③ 赫尔巴特的兴趣观对现代教育产生了有益的影响。

在教学中，赫尔巴特提倡让学生具有主动性，反对把他们置于被动状态。他指出在把学生兴趣引上正确道路的时候，"这样做，会使他们在某种程度上处于被动，但这种被动性不应当压制他们身上较好的主动性，倒是应当激发起这种较好的主动性。"④ 他写道："使听者仅仅处于被动状态，并强迫要求他痛苦地否认自己活动的一切方式，本身就是使人厌恶与感到受压抑的。"⑤ 他认为兴趣本身就是主动性，他排斥以往常用的教学方法中强调学生接受能力的一面，指出："教师在必须确保正在进行的工作能顺利进行下去的范围内可以给予学生最大限度的自由，这种方式乃是

---

① 赫尔巴特：《教育学讲授纲要》，本书第 219 页。
② 赫尔巴特：《普通教育学》，本书第 55 页。
③ 赫尔巴特：《普通教育学》，本书第 57 页。
④ 赫尔巴特：《教育学讲授纲要》，本书第 223 页。
⑤ 赫尔巴特：《普通教育学》，本书第 78 页。

最好的方式。”①同时他虽然主张某些学科内容的背诵是完全必要的，但他反对对什么内容都采取死背呆记的学习方法，而强调自由想象。他写道：“仅仅引向死记硬背的学习，会使大部分儿童处于被动状态，因为只要这种学习继续下去，就会排斥儿童通常可能具有的其他思想”。②他说：“有些学生在我这儿受到的教育比指望得到的要少。为什么？我想让人尽可能自己发现。假如他很少有所作为，那自然可惜！但是，我决不喜欢那种与其说促进自由想象不如说妨碍自由想象的教学。”③提倡发挥学生的主动性是现代教育的一大特点，赫尔巴特的这些意见也是有价值的。

赫尔巴特真诚地希望通过教学使学生的各方面能力得到培养，反对任何损害智力的做法。他说：“对于教育性教学来说，一切都取决于其所引起的智力活动。”④又说：“假如体格要忍受这样多的学习，坐着不动，特别是常常徒劳无益地抄写各种教科书，以致迟早对健康造成危害，那么这就会削弱智力活动。”⑤他强调指出：“凡不能激发每个学生智力活动的一切，根本不会为他们重视，而也许会被视为负担。”⑥

赫尔巴特从他的认识论出发认为：“人通过经验从自然中获得认识，通过交际获得同情。”⑦他把教学作为经验与交际的补充，并以此为标题作了专门论述。他指出：“事实上，有谁在教育中想撇开经验与交际呢？那就仿佛避开白天而满足于烛光一样！”⑧为此他在强调课堂教学的同时，重视让儿童进行其他各种活动。他说道：“当我们重新回忆起我们的目标，兴趣的多方面性的时候，

---

① 赫尔巴特：《普通教育学》，本书《第78页。
② 赫尔巴特，《教育学讲授纲要》，本书第223页。
③ 转引自[联邦德国]赫尔曼·诺尔，《不朽的赫尔巴特》，本书第384页。
④⑤⑥ 同②第216、217页。
⑦ 赫尔巴特：《普通教育学》，本书第62页。
⑧ 赫尔巴特，《普通教育学》，本书第63页。

就会很容易想起，固定在一个地方，机会是多么局限……。"①他主张让学生自行进行观察，主张有时可送他们到布商那里学习，以便使他们学会象布商一样出色地用触觉辨别出毛织物的粗细、质地。他还提出应当让学生学会手的运用，让学生参加一定的手工劳动，他写道："每个人应学习手的使用。在人超过动物这一点上，除了语言外，手有它的光荣地位。"②他认为教学不能仅限于书本知识，应当把学生学习书本与接触环境结合起来，他认为，促进儿童智力活动的良好教育，孤立地在周围世界或书本之中寻找，那是找不到的，"而如果把周围世界与书本这两者结合起来的话，就可以在它们的结合之中找到它。"③他在自己创办的师范研究班中，让学生学习理论的同时，也让他们在实验学校进行教学实习，通过理论与实践的结合来培养学习。以上的这些意见现在读起来也还很有现实意义。

赫尔巴特提出的著名的四个教学阶段，其依据是他所认识的学生在教学中认识过程的规律性。这四个阶段细致地考虑到了学生学习时的心理状态。在当时，这四个阶段的提出，相当有助于教师教课和学生掌握知识，是教学论发展史上的一座丰碑，为提高教学质量作出了卓越的贡献。后来赫尔巴特学派把它发展成为五段教学法（或其他的教学阶段），影响极大，传播极广。

赫尔巴特是教学史上第一个把心理学作为基础理论来阐明教育学问题的教育家。他认为教育者的首要科学就是心理学。教育科学的发展愈来愈证明赫尔巴特开辟的道路是正确的。他在心理学发展史上也有不少建树。他"完全摒弃官能（康德概念）的概念"，④在心理学史上"帮助摧毁了直到那时一直占统治地位的心

① 赫尔巴特：《普通教育学》，本书第 64 页。

② 赫尔巴特，《教育学讲授纲要》，本书第 332 页。

③ 赫尔巴特，《普通教育学·绪论》，本书第 8 页。

④ 《简明不列颠百科全书》1986年版，第 8 卷第 735 页。

能心理学"。[1]他在教育理论中十分强调的"统觉论"是从心理学的研究中得来的。关于意识与无意识的阈限的学说也是他首先提出的。他主张对心理现象作定量分析，第一个尝试把数学应用到心理学研究中，为实验心理学形成开辟了道路，因此赫尔巴特受到了心理学界的高度评价，认为他"在心理学中的永恒地位在于他对心理机能进行数学分析的贯彻到底，那是后来受到韦贝尔和费希纳并且再往后又受到埃宾豪斯……的称颂的；这种永恒地位还在于他在统觉概念中形成的关于注意和整合作用的见解，在于他使学习过程成为一种实验和定量研究领域的坚决努力。"[2]

无疑赫尔巴特教育思想存在着一定的局限性。这些局限性表现在他对教育目标的提法上，他强调了德育，而智育、体育、美育、劳动技术教育等没有充分加以阐述；他强调了观念，而认为人的其他心理机能如情绪、意志、思维、想象等等，都不过是变形的观念，这种看法也是很片面的。在管理与训育方面他主张把体罚作为必要的措施，表现了他没有能完全摆脱封建专制性的强迫教育观念；在其教学理论方面他主要植根于联想主义，存在着某种程度的机械主义倾向；同时，他一方面强调科学的启蒙教育，另一方面则要求发展儿童的宗教兴趣，向儿童灌输宗教蒙昧思想。但是，正如列宁指出的那样："判断历史的功绩，不是根据历史活动家没有提供现代所要求的东西，而是根据他们比他们的前辈提供了新的东西。"[3]尽管赫尔巴特教育思想存在着一定的局限性，他对教育科学的发展作出的杰出贡献却是不朽的。

在赫尔巴特生前与死后的十九世纪初叶，他的教育学说没有

---

① 常导直：《赫尔巴特的教学论的评价》，《华东师大学报》（人文科学）1958年第8期，第72页。

② 〔美〕加·墨菲，约·柯瓦奇：《近代心理学历史导引》商务印书馆，1960年版，第83页。

③ 《列宁全集》第二卷，人民出版社，1959年版，第150页。

能得到充分重视。在1819年他自己也认识到这一点，他写道："我早就知道，无论是我还是我的学说不符合这个时代的精神。我也不想要小手腕去迎合这种精神。"① 1862年曾经听过赫尔巴特教育学讲授的学生齐勒尔成了莱比锡大学师范研究班的负责人，从而成了赫尔巴特学派的首领。1868年他创建了《科学教育学会》，出版教育年鉴，宣传赫尔巴特教育思想，使赫尔巴特教育学说得到了传播。1885年齐勒尔的学生莱因接替了斯托伊在耶拿大学的教育学讲座与研究班，在他努力下耶拿大学成了赫尔巴特研究的世界中心。到这里学习并研究的学者来自美国、英国、日本、澳大利亚、俄罗斯、罗马尼亚、芬兰、瑞典、希腊、南非、智利、墨西哥等许多国家。这样赫尔巴特教育思想在全世界得到了广泛传播。在美国，1889年德加谟的《方法要素》和1892年麦克默里的《一般方法要素》推动了美国的赫尔巴特热潮，形成了赫尔巴特学派运动。1892年美国成立了赫尔巴特俱乐部，1895年成立了全国赫尔巴特教育科研学会，该会于1910年改名为全国教育研究学会。学会每年出版年鉴，把赫尔巴特教育思想在美国的传播进一步推向高潮。

赫尔巴特学派以齐勒尔、斯托伊、莱因等人为首，他们不仅在使赫尔巴特教育理论通俗化、简明化与具体化方面作出了努力，而且在某些方面发展了赫尔巴特的教育思想。首先他们在赫尔巴特关于教学的四个阶段基础上提出了五段教学法，即把清楚、联想、系统和方法改成准备、提示、联想、概括与运用，为广大教师的课堂教学提供了一个教学模式，受到广泛的欢迎，但教学的步骤是随学科、单元、学生、教师、教学条件等因素而变异的，只提供一个五段教学法模式毕竟太简单、机械，太形式

---

① 转引自[联邦德国]Th·路特主编，《赫尔巴特教育文选》，1968年版，第155页。

化，所以在后来终于被摒弃了。其次，他们根据赫尔巴特关于教学内容需要“一致”与“关联”的思想，提出了“集中中心说”，把人文学科作为各科教学中心，使其他学科教学围绕着人文学科进行。后来进步教育派中也有一些人赞成这种做法，发展了所谓“综合课程”、“核心课程”。这种课程设置形式在中小学中可以体现不同学科的知识方面往往有联系的特点，因此在有些国家的中小学中得到采用，例如在联邦德国基础学校中如今还采用“综合课程”方式，而在一些国家中今天开设的有些学科，如《环境教育》、《自然常识》、《社会常识》、《劳动学》等等也属于“综合课程”模式。这种课程设置有利于在探讨与解决某些复杂的问题时运用综合的知识，但有些系统性较强的学科，例如数学、物理、化学、生物等在深入学习阶段必须有分科教学，故那种打破学科体系的“综合课程”设置模式，并不能完全取代分科教学。第三，他们按照赫尔巴特应当引起儿童学习准备状态，使教学材料接近儿童发展阶段的思想，提出了“文化阶段说”，把儿童成长过程视为同人类历史发展阶段相类似，并为此选编了适合各年级的教科书。但儿童的发展与人类社会的发展虽有某些可以比拟之处，却是各有其自己的规律的，勉强相互配合，会妨碍按儿童特点及教材系统性进行教育。赫尔巴特学派的影响在第一次世界大战后逐步衰落，代之而起的是进步教育派，新教育派。但直到五十年代还有些教师采用赫尔巴特的教学方法。

赫尔巴特学说传入中国，是在二十世纪初叶，当时正值废科举、兴学堂之际。赫尔巴特的教育思想曾对旧中国的中小学教学有一定影响。他的《普通教育学》是由尚仲侬于1936年首次从英文版翻译过来的。解放后，在“左”的思想影响下，赫尔巴特长期被视为反动教育家，对他的研究与评价往往缺乏历史唯物主义态度。“文化革命”后对赫尔巴特的研究与评价有所深入，但

仍然不太注意对赫尔巴特著作原文的考察。本书的翻译出版但愿有助于对赫尔巴特教育思想的进一步了解与研究。

本文在撰写过程中得到了刘佛年教授的指教。他对本文提出了许多宝贵的意见，并在不少地方亲笔作了修改与补充，在此向他表示衷心感谢。

本书在翻译方面受到过孙祖复、徐长根等同志的指正，在此也向他们表示由衷的感谢。尤其值得一提的是，肖云瑞同志自始至终关心着本书的翻译出版工作，并提出了不少建设性意见，这里对他表示十分感谢。

由于本人水平有限，难免有错误与不妥之处，恳请读者指正。

李 其 龙

一九八七年七月

总　目　录

普通教育学

Allgemeine Pädagogik aus dem Zweckder Erziehung

Johann Friedrich Herbart

5. Auflage 1963
Verlag Julius Beltz. *Weiheim*

普通教育学

目　　录

绪　论

通过教育要想得到什么，教育要求达到什么目的，这是由人们对问题的见解决定的。

大多数搞教育的人起初都忽视形成自己对这种工作的见解；他们是在工作中逐渐产生这种见解的。他们的这种见解是由他们自身的特点以及学生的个性和所处的环境造成的。假如教育者具有发现能力，那么他们将会利用他们发现的一切，激发他们细心照料的对象，并使其从事活动；而假如他们能够谨慎行事的话，那么他们将会去排除那些可能会有害于其学生健康、性格和礼貌的一切。这样，儿童便在无危险的一切事物中经过尝试，在思索与处理日常生活事务中有所锻炼，在其生活的狭隘范围中获得各种感受，从而成长起来。——倘使他的确是如此成长起来的话，那就真可以祝福他了。但是，教育者不停地抱怨：来自仆人、亲戚、玩伴、性的冲动、乃至大学的种种麻烦，使他们的工作受到何等大的损害！假如儿童的精神食粮不是由人的教育艺术来决定，而是随便让人来决定的话，那么，本来能够抵御恶劣环境的强健体魄，在这种情况下不能茁壮成长起来，这是不足为奇的。

卢梭至少想锻炼其学生。他抱定一种见解，并一直忠实于这种见解。他遵循自然，认为，教育应当为人的生长的一切表现，从吸吮母亲的乳汁起直到洞房花烛夜，保证自然与愉快的发

展条件。他所教的学问，就是生活。然而，他显然也赞成我们诗人的格言："生命不是最宝贵的财富！"因为他在思想上要求牺牲教育者自己的整个生命。①他主张为了作为儿童的永久陪伴而将把它献给儿童！这种教育的代价太昂贵了。然而，这种陪伴的生命无论如何要比儿童的生命更可贵——纵然就死亡率这一点而言也便明白的了，因为成人能够生存的可能性比儿童大。——可是，纯粹的生存对于人来说难道竟是如此艰难吗？我们认为对人照料如对玫瑰花一样；就象这种花后最不用烦劳园丁那样，人在任何气候下都能成长，吸收各种养料，最容易学会利用一切并从中获得好处。不过，要在开化了的人群中间教育出自然人来，那自然得花去教育者许多心血，就象这个受了教育的人以后要费很大心血才能在这极其复杂的社会中继续生活下去一样。

洛克的学生最懂得投身社会了。在这方面，传统习惯乃是主要条件。洛克认为，对于父辈来说，决定使他们儿子成为他们那个世界的人，这是不需要写任何教科书的；任何要写的东西，只能是矫揉造作。请不惜一切代价雇佣一个具有良好德性的稳重的人，"他自己了解谦恭与有钱人的规矩，以及了解因人、因时、因地不同而产生的一切变化；并会终始不渝地引导他的学生们在其年龄许可的条件下注意这些事情。"对于洛克的这种意见，我无话可说。要想使忠实于世俗的人放弃他们想让其儿辈也成为世俗的人的意志，那将是完全徒劳的，因为这种意志是由他们对现实的一切印象产生的全部力量造成的，而且还在通过每时每刻的新印象得到证实与强化。牧师、诗人与哲学家可以在诗文中倾注一切赞美、一切热情与一切威严，但只要他们向周围一瞥，这一切效

---

① "生命"(das Leben)，在德文中与"生活"是同一个词，因此读者可以把这一段文字中的有关"生命"的译文与上述"生活"的译文联系起来理解，即把它们看作是前后呼应的。——译者注

果就将被摧毁，而这些人仿佛就成了演员或空想者。——顺便说一句，因为这个世界是与世俗者联结在一起的，所以这种世俗教育是可以成功的。

但我知道一些不爱这个世俗世界而了解这个世俗世界的人，他们虽不想使其儿辈脱离世俗世界，但更不想看到他们的儿辈沉沦于这个世俗世界中。他们设想，一个头脑清醒的人在他自我意识中，在他对他人的同情和在他的好恶方面会有最好的教师，他会象他想要的那样及时地适应这种社会俗尚的。这些人都让他们的儿辈在与其通常一起游戏或打闹的同伴中间学习为人的知识；他们知道，只要观察力已经在家中得到过磨练、矫正与强化，那么最好是在大自然本身中学习大自然；他们要他们的儿辈在其未来将与之一起生活的一代人中间成长起来。这与优良的教育是多么一致！假如有这样的课——我这里始终是指教师郑重地、有计划地对学生进行教育的那些课——它们可以激发起充满趣味的智力活动，并除此以外将使一切儿童游戏变得连儿童本身都觉得平淡无味，乃至消失掉，那就好极了。

然而，不管人们如何想分别在其感知的周围世界之中和书本之中来回寻觅，这种智力活动却是找不到的。而如果把周围世界与书本这两者结合起来的话，就可以在它们的结合之中找到它。有一种青年，他能敏感到各种思想的吸引力；并能看到教育思想的美与伟大；他不怕献身于时而希望与时而怀疑，时而快乐与时而烦恼的无穷变幻中。这种人，假如他具有思考力与知识，能用人类的思想方法去观察与描述作为一个庞大整体的片断的现实的话，那么他就能够在这样的现实中教育一个儿童达到较高尚的境地。于是他将会自动地说，真正的、正确的、并适合其儿童的教师不是他，而是人们曾经感受到的、发现并想到的全部力量。而他只不过是被派去对儿童作明晰的讲解和作为儿童合适的陪

伴的。

把迄今尝试中的全部收获，不论是教训还是告诫，集中地献给年轻的下一代，这就是人类在其繁衍的任何时候所能作出的最崇高的贡献。

传统的教育试图延续现在的这种邪恶；培养自然人意味着尽可能从头开始重复一系列业已克服了的邪恶。把教训与告诫范围局限在这里，这乃是那些既不了解其他办法，又不懂得去提出其他办法的人本身的局限性所造成的自然结果。学生太难教，使教书先生失败，这些都是其动听的遁词，殊不知前者不是真实的，后者是可以改变的。

当然，这里什么是真实的，什么不是真实的，每个人都是凭他的经验来说的。我凭我的经验来说，别人则凭他们的经验来说。只要我们全面想一想，那么结论便是：每个人只能取得他尝试取得的经验！一个九十岁的乡村教师有着他九十年陈规经验；他有长期辛劳的体会；但是他对他的工作与方法是否也有批评呢？我们近代教育家有许多新的成功之处。他们了解人们感谢他们，而他们可能对此感到由衷地高兴！可是他们是否能从他们的经验出发确定哪一些可以通过教育达到，哪一些可能使教育儿童成功呢？

但愿那些很想把教育基础仅仅建立于经验之上的人们，对其他的实验科学作一番审慎的考虑；但愿他们认为值得去了解物理与化学，这一切无非是为了确定某一个个别原理在经验范围内所能达到的最大作用。然而，他们也许会了解，从一个经验中将学不到什么，而从各种分散的观察中同样将学不到多少东西，因此人们在获得某种结果之前，确切地说，必须二十次地重复包含着二十个层次的同一种试验。而即使这样，相反的学说对于这种结果还可以各按其特有的方式作出解释。然后他们也许将了解，在

试验结束之前，在对试验的剩余部分首先作出严格检验与周密的衡量以前，是谈不上取得了经验的。教育实验的剩余部分就是学生在成年时表现出来的缺点。所以某一个这样的实验，其时间范围至少需要一个人的半生！而一个人究竟何时方能成为一个有经验的教育者呢？而且每一个教育者的经验是由多少经验组成并要经过多少次的变换？相比较而言，一个有经验的医生了解的事情是何等广博，多少世纪来人们为他记录下了伟人的经验！即使如此，医学仍如此脆弱，以致恰恰是它变成了各种最新哲学理论现在在其中繁茂地丛生着的疏松土壤。

教育学不久也将走向这种命运吗？它也将成为各学派的玩具吗？而学派本身也是时代的一种游戏，在他们得势时候早就霸占了一切高雅的领域，而他们迄今几乎只对于那种看起来似乎卑微的儿童世界不去触动。曾经致力于哲学并且现在深知在进行教育工作时不能停止思考的最优秀的青年教育者，他们业已能够更自然地在教育中试验一种事实上伸缩性很大的智慧所具有的全部适应性与可变性，以便事先对委托给他们教育的儿童作出构想，强有力地使这些儿童变好，潜移默化地对其进行教育，而假如他们失去耐心的话，则会把这些儿童视为不堪造就的人拒之门外。这些被拒之门外的儿童自然便不再会被作为具有同样朝气的儿童受到别的教育者的教育，谁会接受他们呢？

假如教育学希望尽可能严格地保持自身的概念，并进而培植出独立的思想，从而可能成为研究范围的中心，而不再有这样的危险：象偏僻的、被占领的区域一样受到外人治理，那么情况可能要好得多。任何科学只有当其尝试用其自己的方式并与其邻近科学一样有力地说明自己方向的时候，它们之间才能产生取长补短的交流。哲学本身肯定欢迎其它科学审慎地接受它，而今天的哲学读者——虽不是哲学本身——非常需要为他们提供多种多样

不同的观点，以便从中可以作出全面的考察。

现在我回到我自己的见解上来，并尝试进一步详细地阐明它。我曾要求教育者具有科学与思考力。我不把科学视为一副眼镜，而把它看作一只眼睛，而且是一只人们可以用来观察他们各种事情的最好眼睛。诚然，不是一切科学（如数学）的学说都是无错误的，而正因为如此，它们才不是相互一致的。这种不一致可以暴露出不正确的方面来，或者说，人们至少因而可学会在有争议处采取谨慎的态度。相反，谁不懂科学而又自以为聪明，那么，因为他丧失了与世界的接触点，所以在他的意见中会含有同样大的，甚至更大的错误，对此他感觉不到，也许不让自己去感觉到。是的，科学的错误就其本源而言乃是人类的错误，但仅仅是那些具有较优秀头脑的人们的错误。

教育者的第一门科学，虽然远非其科学的全部，也许就是心理学。应当说是心理学首先记述了人类活动的全部可能性。我相信认识这样一门科学的可能性与困难；我们了解它需要很长时间；而我们要求教育者了解它，将需要更长时间。但这门科学绝不能替代对儿童的观察。因为个性只能被发现，而不能由心理学推断出来。所以事先对一个学生作出构想，这本身就是一种错误说法，而且就现在而言，它是教育学远远还不能采纳的一种空洞概念。

因此，了解我开头说的通过教育要想得到什么，这就显得更加必要了！人们可以看到其所要观察的东西；只要一个具有良好头脑的人留意观察人的心灵，那么他就会获得一种心理见识。一个教育者应当留意的是什么，这个问题必须象清晰地呈放在他眼前的一张地图一样，或者象一张建筑井井有条的城市平面图一样，在这上面各条与实际相似的路线都同样地相互交织在一起，以致没有事先练习观看，也能一目了然。我在这里就要为那些没

有经验而希望知道他们应当寻找并具备什么样的经验的人提供这样的一张地图。教育者应当带着什么样的意图去着手进行他的工作，这种实际的考虑，或许暂时可以详细分析到我们按迄今具有的认识所必须选择出来的各种措施为止，这在我看来就是教育学的前半部。与此相应的还应当有的第二部分，就是要在理论上说明教育的可能性，并将按各种情况的变化去说明它的界限。但是，直到现在为止，这样的后半部象其必须赖以为基础的心理学一样只能是一种虔诚愿望而已。一般人把这前半部作为一个整体，而我自己姑且也得赞成这种说法。

教育学是教育者自身所需要的一门科学，但他还应当掌握传授知识的科学。而在这里，我得立刻承认，不存在"无教学的教育"这个概念，正如反过来，我不承认有任何"无教育的教学"一样，至少在这本书中如此。一个青年人纯粹出于得到好处的目的想向某一位教师学习什么本领和学识，这对于教育者来说是无关紧要的，就象他选择什么颜色的衣料做衣裳一样。但是他的思想范围如何形成的，这对于教育者来说就是一切，因为从思维中将产生感受，而从感受中又会产生行动的原则与方式。利用这种连锁反应联想出可以授予学生什么样的一切，在他的心灵中播种下什么样的一切，以及考察如何使它们相互补充，即如何使它们一个接着一个地相互衔接起来，如何使它们能够各成为其未来出现的部分的支柱，而这一切就为教育者提出了如何处理各种事物的无穷无尽的任务，并给教育者提供了取之不竭的材料。凭借这些材料，教育者可以不断地推敲和审查他能够取得的一切知识和著作，乃至一切需要不断给学生安排的活动与练习。有鉴于此，我们需要一系列教育学专著（指导人们应用某一种教养手段），但这些专著全部得极严格地按照一个计划来编著。我在我的《直观教学ABC》一书中力求提供这样一种专著的范例，诚然它迄今

还存在着这样的缺点：独此一本，无依无靠，而且不能给任何新问题的探讨以帮助。但事实上存在着供撰写这类著作参考的足够多的资料，比如植物学的研究、塔西佗的研究、沙士比亚读物以及其他许多此类研究，它们都将可以视为教育学研究的助力。但我不敢邀请谁参加这种撰写工作；之所以然，就是因为我并不认为可以事先提出为著作者都接受并心悦诚服的、能使一切各得其所的计划来。

但是，为了进一步突出“通过教学来进行教育”这一般思想起见，我将在相反的观念上作出推敲：无教学的教育。人们常常可以看到有关例证。一般地说，教育者恰恰并不是那些知识最渊博的人。而还有一些人（特别是在教养员中间）几乎一无所知，或者说，他们所知道的根本不是那些在教育上可应用的知识——而他们仍然带着巨大热情在进行他们的工作。他们能做些什么呢？他们侵扰着学生的感受，将其束缚起来，不断地动摇着青年的心灵，以致使其不了解其自身。这样，怎能形成一种性格呢？性格是一种内在的坚定性；但假如你们不允许他依靠什么，永远不允许他坚信自己的意志，那么一个人怎么能扎根于自身之中成长起来呢？在大多数情况下，在青年的心灵深处保持着你们不能侵入的角落，在这个角落中尽管有你们的暴戾，这个心灵还是悄悄地生活着，梦想着，希望着，而且拟订着各种计划，并一有机会就尝试实施，而如果它们成功的话，恰恰会在你们不能侵入的这块地方建立起一种性格来。正因为如此，教育的目的与结果之间的联系通常是如此薄弱。有时候它们自然也会如此一致，以致受教育者在今后的生活中替代了其教育者的位置，并让其学生完全一样地忍受他所忍受过的一切。在这里，其思想范围是与其青年时日常经验所赋予的依然相同；只是不舒服的位置换成了较舒服的。人们通过服从学会支配，甚至小孩也象人们如何对待他们

一样对待其玩偶。

通过教学进行的教育，把我们将某些事物作为学生观察思考对象的这一切工作都视为教学。我们使学生接受的训育本身也属于这个范畴。它通过学生中表现出来的具有遵守秩序的能力的榜样所起的作用，远远超过通过直接阻止各种恶习所起的作用，而后者却常常被人戴上过分崇高的桂冠——纠正过失。单纯的阻止，完全不能使儿童的倾向得到触动，单纯阻止的这种幻想可以使其教育对象继续得到文饰。而这几乎与继续犯错误一样糟糕，即使这种错误在学生今后获得了自由的岁月中不可避免。但是，假如学生在惩罚自己的教育者的情绪上看出对于自己失德的憎恶，对于自己爱好的不满，对于自己一切恶作剧的反感，那么他就会转向其教育者的观点，不知不觉地用这样的观点来看待一切，而且这种思想将变成为一种对付自己倾向的内在力量。这种力量只须得到足够的加强就能战胜自己的倾向。我们很容易发现，同样的思想可以通过许多不同的途径形成，因此学生犯错误根本不是进行教育性教学的必要时机。

对于通过教学来进行的教育，我曾经提出了科学与思考力的要求。这种科学和思考力应当把附近的实际环境视为很大的整体的一部分，并以此来作说明。"那么为何要把附近的环境作为整体的一部分？为何还要顾及遥远的环境？难道附近的环境不重要，不足以清楚地说明问题吗？附近的环境难道不具有丰富的关系吗？假如不过细地从根本上去正确认识这种关系，去判断这种关系，那么岂非同样不能，甚至更不能正确地大量地理解极广博的知识吗？可以预言，这种要求由于提出博学与大量的语言学习而将会给教育造成困难，损害体育、美的艺术技能训练和愉快的社交活动。"对这种缺点的正当担忧并不会诱使我们放弃科学的学习。当然，这种科学的学习需要作另外的安排，以使其避免漫无

边际而排斥其他训练，永远不成为单纯的手段，永远不脱离主要目标，而是从一开始起就带来稳定而丰硕的成果。假如不可能作出这样的安排，假如通常的拉丁文学习造成的严重的破坏性的压力是事情的本质，那么我们必须一直不断努力，使学校博学要求压缩在局部范围内，就好象将那种在医学上很少用的毒品密封在药剂师的罐头里一样。但是，假如我们能够不费很多力气作复杂的准备而在实际上进行一种教学，这种教学能够直接而迅速地穿过广博的学习范围，而不作长时间的磨蹭，那么上面提及的那种异议（即认为在提出科学要求的情况下会使儿童毫无益处地脱离最近的环境，并过急地把他们引向生疏的境地），我们还认为是合适的吗？通过深刻而无成见的思索之后，还能坚持这样的主张，认为附近的环境对儿童来说是清楚而具有丰富关系的，而对这种关系的判断是今后形成正确思想方法的基础吗？让我们撇开物质的东西不谈，这些东西虽然对感官是十分接近的，但对于儿童的眼睛与理解力来说，并不是自然而然清楚明了的。尽管如此，我避免在这里重复谈论三角与数学。现在应谈谈人与人的关系。在这里什么叫做附近？难道我们没有看到儿童与成人之间的距离吗？这种距离像使文化与腐化现象演变到目前这种程度所延续的时间距离一样巨大。但是人们看到这距离，因此为儿童编写特殊的书籍，在这些书籍中避开了他们不懂的一切和一切腐化的例子；因此人们使教育者铭记，要俯就儿童，不惜一切代价适应他们狭隘的理解范围。然而在这里人们忽视了恰恰是由此造成的许多新误解。人们忽视了，由于人们要求成年教育者迁就儿童，为其创造一个儿童世界，这就是说人们提出了不允许提出的要求，因此不可避免地要遭到自然的惩罚。人们忽视了，长期如此行事的人最终往往会变得性格乖僻，那些有才智的人是多么不愿意这样做！但是这还不是事情的全部。这种做法是不会如愿以偿的，因为这

是不可能的，男子尚且不可能模仿妇女的风格，更何况模仿儿童的了。通过儿童读物来进行道德教化的这种意图便可以使儿童读物遭到毁坏。在这里我们忘记了，每个人，也包括儿童，都从他所读的书籍中吸取适合他的东西，并按照他自己的方式来评价作品与作者的。只要为儿童清楚地描述邪恶的事物，不过不要把它作为欲望的对象，那么他们将会发现这是邪恶的。假如一个故事由于穿插道德推理而中断，那么他们会感到你讲述得令人厌烦；假如只谈从善，那么他们会感到单调；而假如只用消遣的内容来吸引他们，那么会使他们欢迎邪恶的东西。请回忆一下你们在观看一出真正道德性戏剧时候自己的感受吧！但是，假如给他们讲述一个有趣的故事，这个故事富有情节，富有复杂关系和描写众多的人物；它具有严格的心理的真实性，而不脱离儿童的感觉与观念；它没有描绘至恶或至善的追求；它只通过一种柔和的、甚至半朦胧的道德节拍来使儿童行为的兴趣从邪恶转向善良、公平和正义，那么你们会看到，儿童的注意力是如何扎根于你们的讲述中；他们如何深入到真理中去和思考事物的一切方面；多方面的材料如何引起多方面的判断；消遣的吸引力最终如何导致善良的倾向；那种在道德判断方面也许感到比故事中的主人公与作者略高出一筹的儿童，如何以一种内在的愉快感觉，坚定地根据自己的观点表明自己反对其在内心感觉到的那种粗劣行为的。假如要使故事影响久远而深刻，那么还必须使它具有一个特点，即必须具有伟大人物的那种极强烈、极纯正的感染力。因为儿童完全象我们一样能辨别出何者为平庸，何者值得赞赏，这种辨别能力甚至比我们更发自内心，因为他不愿意感到自己是渺小的，他希望自己是个成人。一个聪明儿童的全部目光是倾向超越自身的，如果他到了八岁，他的视线便超越儿童的全部历史。因此我们应当为儿童描绘一些他希望成为其中一个的**人物**。这样的人物

我们肯定不能在附近找到，因为在我们今天文化影响下成长起来的人物是不符合儿童理想的。我们也无法在我们想象中找到这种人物，因为我们的想象充满着教育愿望，充满着我们自己的经验、知识和自身的事情。纵使我们是前所未有过的伟大诗人（因为每一个诗人是其所处时代的反映），为了达到我们所追求的效果，我们却还须千百倍地努力。因为从上面的论述中不言而喻地说明，一种保持孤立的事物是微不足道的，而且也无什么作用的，所以必须把它置于一系列其他教育手段的中间或首位，这样才能使个别事物通过普遍联系而取得并保持它的功效。在未来的全部文学中如何才能产生适合于那种还没有达到我们成年人水平的儿童的作品来呢？我仅仅知道唯一的一个可以找寻上述那种故事的地方——希腊的古典儿童时代，而且我首先认为《奥德赛》便是这样的一种故事。

我把我生活中最愉快的经验之一归功于《奥德赛》，我对教育的热爱大部分也要归功于它。我并不是从这种经验中得到关于教育题材的启发的，这种题材我在以前早已发现了，而且是那样的明确，以致当我开始教师工作的时候便让我的两位儿童（一个九岁，一个不到八岁）把他们的奥特洛批斯①作品搁在一边，而让他们学习希腊文，甚至立即开始阅读荷马的诗歌，而事前不通过夹杂教科书来作各种所谓的准备。我犯的错误在于我太重视学校的老一套做法，要求他们作精确的文法分析，其实，在这开始的时候只需教词形变化的各种最确定的主要特征，不厌重复地说明它们，而不必去要求儿童解答各种重大问题。在历史和神话方面我缺少准备，这种准备在这里对于减轻解释的难度来说是很需要的，而这种准备对于一个具有真正教育技巧的学者来说是不难作

① 奥特洛批斯（Eutropius，约四世纪），古罗马史学家。——译者注

出的。我受到过来自远处的非难风声的干扰。而我附近有许多事物对我是很有利的，对此我只有打心底里表示感激了。但是没有什么可以挫败我的希望。我相信健康儿童的良好天性不应当被视为一种碰不得的稀世之宝，它是可以接受大多数象我这样的教育者的教育的。虽然我能容易地想像到在进行这种教育工作中有一种比我在最初尝试的教育工作中可以自夸的更为伟大的艺术，但我相信在我的经验中（即需要花一年半读《奥德赛》）可以发现，就私人教育而论，这样开始并无不健全之处，也无不切实际的地方；并且，假如教师不仅带着语言学的头脑，而且带着教育学的头脑来进行这项工作，并愿意把帮助和关心儿童的一些办法确定得比我可以此时此地写出来的更精确的话，那么，这种安排在这阶段一般来说一定会成功。我不能决定在学校中可以怎么办。但是，如果我可以决定的话，那么我将鼓起勇气进行尝试，并坚信，即使结果失败，其所引起的恶果也将决不大于通常在学习拉丁文法与罗马作家作品时引起的恶果。在这些作家中其实没有一个人的作品能勉强适合于整个儿童年龄阶段阅读，以便把他们引到认识古典作品方面去。假如先读荷马及其他几个希腊作家的作品，那么上述作品完全可以接着让儿童阅读。但是，如同它们在以往被用来教学的那样，肯定在很大程度上会拘泥于博学的成见，以致要忍受多年不进行教育的教学，忍受极大的艰辛，在很大程度上不得不牺牲儿童的欢乐与一切较及时的智力活动。我可以援引许多教育督察员的看法来加以证明(他们与其说受到反驳，而毋宁说是被人遗忘了)，他们至少揭示了其中的极大弊病，即使他们不知道如何医治这种弊病。

以上所说的足以使读者初步了解我的建议了，但要读者看清这种建议中不胜枚举的关系还是不够的。假如有人想把这全书归纳成一种思想，并在以后许多岁月中应用这种思想，那么我上面

所说的仅仅是一个开头。至少我没有匆匆忙忙地宣布过我获得的经验，尽管我在八年多以前已开始实验，并自此以来曾有时间对此进行思考。

现在让我们进行概括。我们可以把《奥德赛》视作师生之间联系的接触点，它使学生在其自己范围中得到提高，使教师不再需要迁就到学生的水平；它使学生在古典世界中不断地被引向深入，使教师在学生模仿性的进步中获得人类巨大进步的最有趣的图画；最后他给人留下回忆，这些回忆使人记住天才的不朽著作，每当回头想它们时会重新觉得历历在目。这好比几个朋友一起观察星座，这熟悉的星座常常使他们追溯到他们在一起观察它的时刻。

通过教材的选择来促进教师的热忱，这是不是一件琐事呢？我们要求减轻教师的外部压力，但是，假如不排除那种排斥思想活跃的学生而重视不爱动脑子的学生的迂腐思想，那么我们的这种要求是没有多大可能实现的。

这种迂腐思想是很容易与教育相混合的，它将在很大程度上损害教育本身。这种迂腐思想有两种。最普通的一种是依恋于那些无足轻重的事情上，当发现若干新的小玩意儿时，便鼓吹发明了教育方法。另一种则较为诡谲，而且有较大的诱惑力。有这种思想的人注意重要的事情，但分不清暂时与永久的区别，对于他们来说，学生的个别顽皮行为就以为是一种错误，而且一两次感动了学生就以为对教育艺术有了改进。当我们看到那种甚至能够极大地震撼学生心灵深处的办法（诚然这种办法是教育者有权运用，并必须时常对性格坚强的学生运用的）也很容易失去其影响的时候，我们觉得事实与具有这种思想的人的看法是多么不一样。谁只考虑给学生造成的印象的质量，而不考虑数量，谁就将使他作出的极周详的思考与他极富有艺术性的教育徒劳无功。诚然，人的心灵中是不会丧失什么的，但同时也只有很少一些印象

会在人的意识中出现，只有那种明显强有力的，多方面有联系的印象才容易地和经常地呈现在心灵面前，而只有那些最为突出的印象能激发人去行动。在青年的长期生活过程中存在着的如此多、如此复杂的因素都能强烈地影响他们的心灵，但是，假如那种影响不能随着时间的推移而增强，不能在其他许多场合得到更新，那么，即使是极强烈的影响也会被磨灭。正因为人格是以每一句话，每一种目光在丰富自己的，所以，在这种种影响之中，有危险的莫过于造成学生内心对教育者本身的冷落感了。但是，即使可以及时地重新排除儿童的这种冷落感，却无疑需要费极大的周折与进行小心翼翼的工作。另一种印象，不管其是如何巧妙地使儿童产生的，假如它使儿童脱离习惯的状况，则将是完全无益的，当儿意跃回原地时，他的感觉就会象一个人嗤笑自己被凭白无故地吓了一跳一样。

正是这一点使我们回想到，我们只有知道如何在青年人的心灵中培植起一种广阔的，其中各部分都紧密地联系在一起的思想范围，这一思想范围具有克服环境不利方面的能力，具有吸收环境有利方面并使之与其本身同一起来的能力，那么我们才能发挥教育的巨大威力。诚然，只有在顺利的情况下，私人教育才能为发挥教师的艺术提供机会。但是，我们仅希望教师在确实存在这种机会时能够利用它。我们希望教师从这里列举的各种例子中得到进一步的启发。此外，不管人们如何竭力反对，世界取决于少数人，少数受过正确教养的人可以正确地操纵世界。

当那种教学艺术找不到用武之地的时候，一切便将取决于教育者探索并在可能的情况下去控制各种使学生产生主要印象的现存根源。在这里可以做的便是，希望那些知道通过个别怎么样说明一般的人能够从个别中制订出一般的计划，通过人类来说明个人，通过部分来说明整体。然后再按符合规律的关系，将大的紧

缩为小的与更小的。

人类不断地通过其自身产生的思想范围来教育自己。假如这种思想范围中的许多方面是松散地联系在一起的，那么它作为整体所起的作用是微弱的；而个别突出部分，设若它是荒谬的，就将激起不安与冲突。假如其各方面是矛盾的，那么就会产生无益的争执，这种争执将不知不觉地赋予粗野的欲望以维护它的力量。只有在有思想的人相互一致的时候，理智才能胜利；只有在善的人们相互一致的时候，善才能胜利。

第一编　教育的一般目的

第一章　儿童的管理

这一章是否在大体上属于教育学范围，或者不如把它归入实践哲学关于一般地论证管理问题的部分，对此是可以争议的。关心智育与仅仅想要维持秩序，这两者无疑是有本质区别的；倘使把前者称为教育，倘使这种工作需要特殊的艺术家——教育者，倘使要让具有高度修养的天才集中精力使教育工作达到完美程度，而把每一种教育艺术工作从所有其他庞杂的工作中分化出来，那么，不仅为了概念的明确起见，而更为了形成一种出色的教育事业起见，我们希望使那些必须看到儿童心灵最深处并对其产生影响的教师摆脱儿童的管理工作。——但是，维持儿童秩序是父母乐意放弃的一种负担；而对那些不得不与儿童生活在一起的人来说却似乎是他们义务中最满意的一部分工作，因为这种工作使其得到机会，通过对别人发泄一点专横，从而在某种程度上补偿其从外界受到的压迫。因此，一个作者假如在教育学中对此表示缄默，就有可能被人说，他不懂得教育。而事实上作者也会因此而自己责备自己的，因为，把各种不同的工作混杂在一起，就做不好工作；但如果把它们完全分开来，这在实践中也同样是不可能的。

满足于管理本身而不顾及教育，这种管理乃是对心灵的压迫，而不注意儿童不守秩序行为的教育，连儿童也不认为它是教育。此外，如果不紧紧而灵巧地抓住管理的缰绳，那么任何课都是无法进行的。最后，要将属于儿童教养的一切工作在真正的教育者与父母中间作出认真的分工的话，那么必须努力在分工的两方面之间适当地建立联系，使他们相互取长补短。

一、儿童管理的目的

儿童并未带着他们的意志生到世界上来，因此是不能产生任何道德关系的。因此父母们便可以（一方面出于自发，另一方面为了适应社会需要）如同驾驭物具一样驾驭儿童。而且他们很清楚，现在他们可以不征询儿童的意见，任意对待儿童，随着时间的推移逐渐在他们的孩子身上造就出一种意志来，而这种意志，假如要避免那种双方都不愿意容忍的争吵所导致的不调和态度的话，是人们所必须具备的。但是，儿童很久以后才会具备意志；起初儿童并没有形成一种能下决断的真正意志，有的只是一种处处都会表现出来的不服从的烈性。这种烈性就是不守秩序的根源，它扰乱成人的安排，并把儿童未来的人格本身也置于种种危险之中。这种烈性是必须克服的；不然，儿童不守秩序的行为就可能被认为是儿童监护人的过失了。在儿童表现出具有真正意志的迹象之前，其烈性的克服是可以通过强制来实现的，而且为了完全获得成功，这种强制恰恰必须是强有力的，并必须经常重复使用。实践哲学的原理就是要求这样做的。

但是，这种盲目的烈性情绪的苗子，这种原始的欲望，仍然存在于儿童身上，甚至逐年增长扩大。所以为了要使那种在烈性与欲望中成长起来的意志不被它们造成具有反社会的倾向，就有

必要经常不断地对它们保持明显的压制。

成年人和理智的有教养者随着时间推移会接受自己管理自己的任务。但是也有些人却始终不能达到这种境地。社会便把他们始终置于受监护的状态，把他们中的一部分称为白痴和浪人。也有些人确实养成了反社会的意志，社会不可避免地同他们发生斗争，最终，他们往往都受到了他们应得的报应。但是这种斗争对社会本身来说也是一种道德上的罪恶，是应当避免的，而儿童管理就是许多必要的预防措施之一。

儿童管理的目的是多方面的：一方面是为了避免现在和将来对别人与儿童自己造成危害；一方面是为了避免不调和斗争本身；最后一方面是为了避免社会参与它没有充分权力参与却被迫要参与的那种冲突。

总而言之，这种管理并非要在儿童心灵中达到任何目的，而仅仅是要创造一种秩序。然而，读者不久就会清楚，儿童心灵的培育是完全不能忽视管理的。

二、儿童管理的措施

一切管理首先采取的措施是威胁。而一切管理在运用威胁时有触及两种暗礁的危险：一方面有些本性顽强的儿童蔑视任何威胁，敢于做他们可以想做的一切；另一方面有更多的儿童，他们太软弱，以致不能承受威胁。在他们身上，恐惧反而会助长欲望。两种结果，或此或彼是不可避免的。

儿童管理触着第一种暗礁的情况是罕有的，实际上毋须忧虑，只要不太迟的话，这正是进行真正教育的极好机会。但是儿童在轻率状态中表现出来的软弱与健忘使纯粹的威胁成为极不可信赖的手段，因此人们早就把监督看成是儿童管理所不能缺少的手段

了。与其他任何种管理手段相比，它在儿童管理中尤其不能缺少。

我几乎不敢对监督公开表示我的意见。至少我不想急于表示并详尽地加以阐述。否则，父母与教育者们将会认真地认为这本书势必造成危害性。对公共教育机构内严格监督所造成的效果的有关事例了解得太多，这也许是我的不幸，也许我出于保障生命安全与四肢健康的考虑而太多地相信了这样一种观念：必须使孩子与青少年敢于成为男子汉大丈夫。在这里作简短的提醒已绰绰有余了，要知拘泥于细节的和经常的监督对于监督者与被监督者来说同样是一种负担，因此双方都常常千方百计要回避它，并一有机会就会把它抛弃掉；要知监督的需要将随着其被使用的程度而增加，到了最后，任何停止监督的时刻将造成极大的危险；其次，要知监督还会妨碍儿童自己控制自己，考验自己，使他们不能认识永远不会被引入教育体系之中而只有通过自己探索才能发现的许许多多事物；最后，要知由于所有这些原因，那种唯有从本人意志中产生的行为所构成的性格，将极据被监督者寻找到出路的多少，或者保持软弱状态，或者变得古怪起来。这是长期进行监督的结果，这很少在儿童的早年发生，同样很少发生在具有特殊危险的短时期，因为在这种危险时期，监督当然可能被作为极严格地执行的义务。在这些可以被视为例外的情况下，人们必须选择最认真和最勤奋的监督者，而不是真正的教育者；如果我们越是不能假定这种情况能给教育者施展本领的机会，那么他们在这方面就越显得不适合。假如要把监督作为常规工作的话，那么就不可能要求那些在监督压制下成长的人们机智敏捷，具有创造能力，具有果敢精神和自信行为；我们也许只能期待产生这样的人，他们始终只是单调刻板的，并习惯于墨守陈规俗套，不思改变，而对于高尚与奇特的事件则畏缩不前；他们把自身葬送

于庸庸碌碌与安逸之中。——在这个问题上赞成我意见的人谨请小心，不要认为你们对孩子不加监督，不加教养，放任他们撒野就能培养出伟大品格来！教育乃是始终不渝地进行工作的一个重要整体，它要求及时地从一个终点过渡到另一个终点上去，仅仅避免某些错误是无济于事的！

当我进而讨论到儿童管理必须给予儿童心灵以帮助——权威与爱——的时候，我的意见也许又与其他教育家相接近了。

心智屈服于权威，权威能约束其超出常规的活动，因此非常有助于扑灭一种倾向于邪恶的、正在形成的意志。对于那些具有最活跃的天性的人来说，权威是最不可缺少的，因为这些人善与恶都会去尝试，而只有当他们在恶中不迷惑时，才会追随善。但是人们只能通过卓越的智慧获得权威，而卓越到什么程度才能获得权威，如大家知道的，是不能作出规定的。权威必须将教育置之度外而单独发挥作用。一种坚定不移而远大的行为显然始于足下，并必须按照其本身的笔直的道路前进，注意周围各种情况，而不为某些具有较软弱意志的人的好恶所左右。假如一个轻率的孩子粗鲁地闯进禁阻的圈子，那么必须使他感到他可能引起什么样的损害；假如他产生了要破坏的不良意向，那么这种意图，只要它已变成或者可能变成事实，都必须受到充分的惩罚；但假如他对恶的意志，包括对冒犯别人的行为，作出纵容，则必须使他感到惭愧。儿童管理象国家管理一样都不太能对恶的意志进行惩罚。给予这种恶的意志以深刻的否定，使它受到挫伤，这乃是教育要做的事情。而这方面的教育工作，只有当管理完成了它的使命之后，才能开始。在应用业已获得的权威的时候，要求超越管理而考虑到真正的教育本身，因为虽然直接通过让学生消极服从权威来对他们进行心智培养将一无所获，但这对于学生以后的思想范围的划定或者扩大来说是多么重要；他们今后将要在这种思

想范围内更加自由地活动，并独立地创造自我。

爱基于情感的和谐，同时基于习惯。由此显而易见，对于一个陌生人来说要获得爱是多么难。一个离群索居的人，一个说话生硬并斤斤计较的人，他肯定得不到爱；而另外有一种与儿童亲热的人，他们本来应该在乐意与儿童相处的同时慎重对待儿童，但他们却在参与儿童玩乐时追求自己的玩乐，这种人也是得不到爱的。爱所要求的感情和谐可以通过两种方式产生出来：教育者深入到学生的感情中去，十分巧妙地悄悄融合在学生的感情中；或者他设法使学生的感情以某种方式接近他自己的感情。后者较为困难，虽然如此，后者仍然是必须与前者结合起来采用的，因为只有当学生能够用某一种方式与教育者交往起来的时候，学生才能致力于他与教育者关系的发展。

但是孩子的爱如果没有足够的相应反应加以充实的话，那是反复无常的！较长的时间、温柔的爱抚、单独的交往将加强这种关系。一旦获得了爱，它就能在多么大的程度上减轻管理的困难，这是自不待言的。但它对于真正的教育来说又是多么重要（因为它把教育者的心向告诉了学生），以致那些很乐意利用并很糟糕地利用爱来为自己随心所欲支配儿童服务的人，应当受到最严的谴责！

父亲极自然地享有权威，因为一切都要服从他，一切要靠他，家庭的一切安排由他决定与改变，或者更确地说，母亲也似乎使一切都顺从他，这样在他身上就极明显地呈现出智慧优势来，这样的优势使他有可能用几句否定的话，或者几句赞同的话，使人感到沮丧或感到欢欣。

爱则极自然是母亲所具有的，没有人象她那样能够通过各种牺牲去探索并学会理解儿童的需要；她早就为儿童准备和编制了一种语言，并比任何别的人都早得多地找到传授给小孩语言的途

径，她那由性别决定的温柔有利于她轻而易举地懂得用和谐的声音切合其孩子的感情，以致其温柔的力量永远不会被误用，也永远不失其效果。

倘若权威与爱在需要进一步的管理手段之前一直是保持在早期使儿童服从的效果的最好手段的话，那么我们希望会遵循这一点，让管理最好保留在那些自然地得到信赖的人手中；而相反，真正的教育，这里主要指思想范围的培养，也许只能出自那些进行过特殊训练的人，那些能使人的思想范围的广度向四面八方伸展开去的人，以及那些在这方面能尽量精确地判断什么是更高尚，什么是较深湛，什么是更艰险，什么是更平坦的人。但是，因为权威与爱对教育具有很大的间接影响，所以儿童思想的培养者（无疑给予他的信赖始终只限于有限的允许范围）不应当带着傲慢态度默默地，自成一体地，并排斥父母来进行他的工作，否则就会因此破坏他们的影响力，这种影响力是他难以获得补偿的。

诚然，假如应当由父母以外的其他人来承担儿童的管理的话，那么这取决于是否能把它安排得尽可能容易些。而这又要视儿童的好动性同其活动余地的关系而定。在城市中儿童可能给许多人造成许多破坏，在这里他们必须被看管在狭小范围内。儿童所破坏的是如此之多，因为许多儿童在一起相互作出的榜样能够刺激与增进儿童的好动性。因此没有一个地方比在城市的教育机构更难进行管理，这些机构尽管称为教育机构，但确确实实是名不符实的，因为在这里进行管理尚且这样费力，更何况进行教育呢？相反，在乡村，只要不至于因为对许多儿童所负的责任而作出各种对儿童来说往往过分谨小慎微的规定，那么教育机构也许可以利用活动范围宽广的优点。要知这种规定虽是为了防止某种作恶的意志，事实上却会引起必然的、最普遍的危害。但教育者

们完全有理由及早考虑到向儿童提供大量受欢迎而无害的活动，以消除他们那种十分难以阻止住的不安稳。关于这一点已有许多叙述，因此我完全可以缄默了。凡是在那些环境能使儿童的活动本身找到有益轨道，并能让这些活动在其中完全发挥出来的地方，管理将取得最出色的效果。

三、以教育代替的管理

在迫不得已的情况下要通过压制来确保的威胁、一般要了解儿童可能会遇到什么的监督、彼此联结在一起的权威与爱，这些力量是相当容易在某一种程度上获得儿童尊重的。但是，弦绷得越紧，要把它完全调到正确的音调位置上，需要的力就相对地越大。毫不迟疑地服从，立即地并完全乐意地服从，对于这种服从，教育者完全有理由把它看作是他们的胜利。难道有谁愿意通过纯粹的约束措施，完全通过军事式的严厉手段来逼迫儿童服从吗？人们只能理智地把这种服从同儿童本人的意志结合起来，并只能把这种服从作为一种已经进行了一段时间的真正的教育的结果来期待得到。

假定学生已经有了一种强烈的感觉，能明白地体会到智慧的引导带给他的好处，而缺乏这种引导，甚至减少这种引导将会给他造成损失，那么我们就可以让他明白：作为这种引导继续下去的条件，需要建立一种在任何场合都靠得住的完全稳定的关系；同时需要直截了当地规定，只要教育者有理由提出要求，他就必须立即服从。这里当然不是说盲目的服从，那是与任何社交关系格格不入的。但在任何地方都会有这样的情况，那里只能由一个人作判断，而别人必须毫无异议地服从。可是，当他们刚刚被迫去做时，就应当使他们得到解释：为什么如此决断，而不作另一

种决断？这就是说，应当使学生按照这样的解释在今后对教育者的命令作出判断。可见，对服从的必要性具有信念的儿童只能接受人们不是擅自作出的决定。在教育中也如此。一个外行的教育者如果擅自行使支配权，而这种权力既不是从父母那儿得来的，又不是被学生承认的，那么他将完全自毁于此。

四、在与管理的对照中看真正的教育

真正的教育也一样能采取可以称为强制的办法。虽然真正的教育对待儿童从来不是生硬的，但却常常是很严格的。它的极端形式表现在这种赤裸裸的话中："我要。"而这句话一下子可以不加补充地变换成具有同样意义的"我希望"来，以致这两句话在用起来的时候需要非常慎重的考虑，因为这两句话是在对学生提出某种只能是例外的要求，即要他们放弃了解并共同讨论要他们服从的理由，所以这两句话表明了教育者所罕有的不满以及造成这种不同寻常的态度的原因，这些原因是要寻找出来加以消除的。

教育者在教育中不太会突然顽固地对学生提出他们很不愿意接受的要求与顽固地忽视学生的愿望，使教育变得象管理一样具有强制性。无论如何，教育者可以暗示学生，并且，如有必要的话，可以明白地提醒学生先前已订立过的契约①："我们的关系只能在某种条件下存在并得到保持。"然而，假如教育者确实不知道使自己具有某种灵活态度，那么这种方法显然是毫无意义的。

从此时开始，教育者可以停止对学生平素所表示出来的亲切与赞许了，而这种做法的前提是，通常教育者应当以各种人道的态度将学生作为人来对待，并也许应当以应有的充满爱抚的情意

① 指教育者规定学生得服从他的要求。——译者注

将他们作为可爱的孩子来对待。而这里包含着更高一层的先决条件：教育者应当感受到人类与青少年能够具备的一切美好与可爱的品质。那种性格忧郁因而使这种感受变得迟钝起来的人最好避免和青少年接触。这种人是根本不会得到他们应有的谅解的。只有那种能够大量地感受，因而也同样能大量地反馈给他们的人，才能大量地剥夺他们，并通过这种压力得心应手地驾驭青少年的情绪与注意力。

但是，如果他不愿为他们充分地牺牲他本人情绪方面的自由，①那么他是不能驾驭他们的！假如他总是保持着一种冷漠的态度，那么他怎么会把形形色色美好的智力活动赋予那些正处在轻率态度与体力生长高峰的儿童呢？而没有这些活动，儿童就不可能有强烈的同情心，不可能有真正的鉴赏力，甚至也不可能有真正的敏锐的理解力与观察的智慧。只有极少数人能够自己从那种为我们称作平庸的肤浅状态中超脱出来，只有极少数人可以获得不同于教给他们的那种判断智慧，从内外两方面来培养自己。因此教育者必须在识别孩子的同时激励他。教育者必须灵巧地运用那种能够使人在自身教育中受督促和鼓舞的感染力与约束力，来把孩子的面貌反馈给孩子。这种能力，教育者除了从他本身被激动起来的心灵中获得以外，还能从哪里去获得呢？当孩子事后感到他所表露的这样那样的念头对教育者起了什么样的影响时，这就表明他已初步脱离了原始状态，这也就是教育的最直接的效果。但是事先要感受这一点，则要求一种个人情感上的艰苦的转变，这种转变对于成人来说是适应不了的。而只有对于那些本身还处在致力于受教养的时期的人来说，才是适合的，自然的。因

① 这里的"自由"是指教育者任意地表现出喜怒哀乐这些情绪的权利。赫尔巴特认为，教育者如要驾驭学生，就应当放弃随心所欲地在学生面前表现自己情绪的这种自由。——译者注

此，教育乃是青年人的事情，在青年年龄阶段，自我批判的敏感性达到了最高程度；而事实上就其对更年轻的一代的教育来看，最有帮助的是，青年人在这年龄阶段具有完美无缺的人的能力，其能够随着使可能变为现实的全部任务的完成，随着对儿童的教育，自己也同时受到教育。随着时间的流逝，或者因为其欲望已满足，或者因为其希望在消沉，或者工作过于紧迫，青年人对教育的那种兴奋一定会消失掉。而随之其教育能力与爱好也会消失掉。

表达个人情绪所需要的语言，其多少是由各种客观情况来决定的。那种说话从来不多的缄默性格、那种缺乏抑扬顿挫能力的迟钝的语言器官、那种缺乏多种变化的表达，以致不能用庄严来表达不满，不能用高兴热忱来表达赞许——这一切准会把最好的意志置于绝地，把最美好的感情置于窘迫之中。在教育过程中教育者需要讲许多！并需要一些无事先准备的言辞，这些言辞虽不必作艺术修饰，但不可完全缺乏表达形式。

在教育过程中是多么需要那种必须摆脱生硬语气的强调！除了某一种出人意外的表达手段；除了那种递进的，并在最终引起不安的郑重言辞；除了那种能够形成或破坏对成功或失败了的希望的思念的措施，还能从哪里达到这种强调的效果呢？教育者应退回到自己的人格上，力争从那种对于他来说似乎是一种嘲弄的不协调状态中摆脱出来。或者他应振作起来，从那种束缚他施展本领的琐屑事务中超脱出来。学生觉察到自己面临着各种纷乱的头绪，于是他瞻前顾后，在他的脑海中闪现出正确的原因或者恰当的方法，而当他准备去了解和整理这些头绪时，教育者将立即帮他拨开黑暗的云雾，帮助他把分散的集中起来，帮助他克服困难，使动摇的稳固起来。——这些解释诚然太一般，太抽象了，读者自己可以举例来说明它！

不应长时间地与孩子过不去！不要故意摆威风！不要神秘的缄默！而尤其不要虚伪的友好！无论各种感情活动会发生多少变化，都必须保持坦率诚恳。

学生将会从他约略地了解与珍重教育者的感情中产生纯真的服从态度，而在学生表现出这种态度以前，他必然会对教育者进行许多试探。但是，当学生表示这种服从态度时，教育者的态度必须更加稳重，更加一致，他不应当让儿童对他产生怀疑，好象儿童同他无法建立牢固的关系似的，好象儿童不能放心地寄托于他的心灵似的。

第二章　真正的教育

教育艺术使儿童的心灵从平静状态中激动起来，给它以信任与爱，使它能随意地被控制与激发起来，并在时间尚未来到之前就把它投入到未来岁月的漩涡中去。在担心受到谴责的人们看来，有一种目的可以为这些教育手段作辩护，而假如这种教育艺术不能达到目的的话，那么这种教育艺术便成了所有劣等艺术中最令人憎恶的艺术。

“总有一天你会感激的！”教育者对啼哭的孩子说。而事实上也只有这种希望能用来为他迫使孩子掉泪的手段作辩护。但是他应当防止出于过分自信而太频繁地运用这种过严的手段！并非所有善意都会得到感激的，因而当别人只能对此感到讨厌的时候，如还把自己被曲解的热诚视为善举，那么在这种人带领的班级中，这种做法是很糟糕的！所以应当警告：不要进行过度的教育。要避免运用一切不必要的强制，这样的强制可能使儿童无所适从，可能抑制他们的情绪，毁灭他们的乐趣；同时这还可能毁灭他们今后对童年的美好回忆，乃至对教育者的真诚的谢意，而这将是他们对教育者唯一真诚的感谢！

那么，我们是不是宁可完全放弃教育呢？是不是要把我们的工作仅仅局限于管理方面，而且连管理也限制在最急需的部分呢？假如每个人都愿意坦率地发表意见的话，那么许多人会对此表示赞同的。这种在英国受到赞扬的办法也将在我们这儿受到赞

扬。而假如我们一旦陷入这种赞扬中，那么就自己会宽恕自己管理的不够，这种失职使那些在幸福岛屿上有地位的年轻先生们享有形形色色的特权得到容忍。让我们撇开一切争论吧！对我们来说，问题仅仅在于：我们能否预料未来人的目的，替他早一点把握这些目的，并为他追求这些目的，这样他总有一天将感激我们？假如是这样，我们便不需要其它各种进行教育的理由了，我们便可以爱儿童们，并通过爱他们也去爱人类。爱是不喜欢疑惑不决的，就象爱不希望绝对命令一样。

一、教育的目的是单纯的还是多方面的

为了努力达到科学的统一性，思想家常常人为地误将许多就其性质来说并列在一起的事物勉强包含在一起，推论出相互关系来；甚至陷入这样的错误境地：从知识的统一性中推导出事物的统一性来，而且以前者的统一性来假定后者的统一性。这些错误观念却并不影响教育学，甚至使人感到有这样的需要：用一种思想来理解象教育这样一种工作的整体（它具有无穷多的部分，而各部分又是最紧密地联系在一起的），从这种思想中能够显示出计划的统一性与精力的集中性。假如注意一下教育研究必须得出的结果，以便使该结果完全可以得到应用，那么我们就会被驱使去要求和假定教育研究结果不可能没有这种统一性，并且在其中还将希望获得教育原则的统一性。所以问题是多方面的，第一，假如这种统一性原则确实存在的话，那么人们是否知道在一个概念之上建立一门科学的这种方法？第二，也许事实上存在在那里的这种原则是否真正能产生一门完整的科学？第三，这种科学的结构以及它所产生的这种观念是不是唯一的，或者是否含有其它的、即使不太适当、但却是自然的、不能完全排斥的成分？我在另

一篇论文（附属于我《直观教育ABC》的第二版）中，① 按照这里看来是必要的那种方法论证了教育的最高目的——道德。经郑重考虑，我必须请求读者把这篇文章（整个著作），同本书作一个仔细的比较。至少我得假设，大家是会去作这种比较的，这样我便可以避免重复了。至于读者是否能正确理解那篇论文，这首先取决于是否能注意到：德育应涉及到教养的其它部分，这就是说，德育应把其它部分作为先决条件，只有在进行其它方面教养的过程中才能有把握地开展德育。希望无成见的人们不难觉察到，德育问题是不能同整个教育分离开来的，而是同其它教育问题必然地、广泛深远地联系在一起的。但是这篇论文本身可以表明，该文中论述的这种联系在一定程度上却没有详细地涉及教育的所有部分，而本来只要它们是存在于这种联系中的话，就应当说明它们的。关于我们不能置之不理的一般教养的直接价值，关于这方面的其它一些观点是更迫切需要作出解说的。因此，我坚信把德育置于首位的探讨方法确实应当是教育的主要观点，但不是唯一的观点，不是能概括一切的观点。这里要附带说明，在那篇论文中业已开始的探索应当继续下去，必须直接依靠哲学的完整体系来进行这种探索。但现在，直到哲学探索在某时变得清清楚楚以前，教育还没有休息时间。我们更希望教育尽可能对哲学分支保持独立性。出于这一切理由，我在这里采取这样的办法：使其对读者容易些，不太会导入歧途；使其对科学来说各点都能顾及到；但这对最后作全面考虑与对整体作总结来说，在某种程度上都欠佳，因为有一些问题总会在孤立地作出的考虑中遗漏掉，而且在使各种现象达到最完美统一方面也会有些欠缺的。这些讨论是针对那些感到有责任去整理教育学的人们的，或者

① 《论世界之美的表现是教育的最主要工作》。

说确切一点，是针对那些有责任用自己的方法去创建教育学的人们的。

从教育的本质来看，统一的教育目的是不可能产生的。这是因为一切都必须从这样一种思想出发来进行考虑的缘故：教育者要为儿童的未来着想，因此，学生将来作为成年人本身所要确立的目的，这是教育者当前必须关心的；他必须为使孩子顺利地达到这些目的而事先使其作好内心的准备。他不应该挫伤这未来成年人的活动，因此现在不应该把这活动局限在个别几方面，同样也不应该通过分散这种活动来削弱它。他既不应该忽视活动的强度，又不应该忽视它的广度，被他忽视的，今后儿童会重新向他索取。不管困难大小，有一点是清楚的，因为人的追求是多方面的，所以教育者所关心的也应当是多方面的。

可是，我并不是说，教育的多方面不容易归纳到一个或几个主要的形式概念①中去，②相反，我们认为，学生未来目的范围立即可以分为：一种纯粹可能的目的领域和一种完全与此区分开来的必要的目的领域；前者他也许今后总会把握住并在任何范围内去追求的；而后者，假如忽略过去的话，儿童是决不会原谅自己的。总而言之，教育目的可以按照未来成人——既非教育者，又非儿童——的意向目的和道德目的来区分的。这两个主要纲目对于每个人，只要他记得起伦理学最著名的基本思想的话，便会立即清楚的。

① "形式概念"，这里指抽象概念，下同。——译者注

② 按科学观点，我在这里必须指出，仅仅可以把多样性归纳进去的概念与原则，如果按严格的必然性看其内部并不产生多样性，那么，我以为这些概念与原则是称不上原则的。

二、兴趣的多方面性——道德性格的力量

1．教育者如何才能在事先把握学生只有在将来才有可能达到的目的？

这种目的的对象作为纯粹意向的事情对于教育者来说是根本不感兴趣的。只有未来成人的愿望本身，乃至他出于这种愿望对自己提出来的要求的总和，才是教育者本着善意去实现的对象；而学生必须赖以应付其自身各种要求的能力、原始的兴趣和活动，按培养完美的人的思想来看，这些方面乃是教育者作出判断的对象。因此，这里浮现在我们眼前的不是各个别目的的一定数量（个别目的无论在什么地方都是我们事先无法知道的），而主要是成长着的一代人的活动，即他那内在的和明显地表露出来的活动力与敏捷性的总和。这种总和越大，越充实，越广泛，越和谐，那么就越完美，而我们带着善意要去实现目的的把握就越大。

但是，花朵切不可过分开放——圆满的状态切不可因为在各方面过于分散而成为它的弱点。人类社会早就发现分工是必要的，这样每个人都可以把他所做的事做好。但是，要做的事越局限，分得越细，那么每个人从其他人方面要接受的东西也就越多。因为智慧的可接受性基于各心智间接近的可能性，而后者又基于相似的心智活动，所以不言而喻，在真正人类的较高级活动领域中，分工不应该分到使每个人相互都不了解的程度。大家都必须热爱一切工作，每个人都必须精通一种工作。但是，这种专一的精通是各人所意向的事情，而多方面的可接受性，只能产生于个人从一开始就作出的多方面的努力之中，这就是教育的任务。因此，我们把教育目的的第一部分叫做兴趣的多方面性，但

我们必须把兴趣的多方面性同过分强调多方面性，即许多事情都浅尝一下，区别开来。因为意愿的对象、意愿的各个方向都不比其他东西更使我们产生兴趣，所以为避免让弱点与优点并列起来起见，我们还得补充一个限制词：平衡的多方面兴趣。由此我们可以得到通常的一种表达：一切能力的和谐发展。与此相联就产生了这样的问题：心灵能力的多方面性意味着什么？而各种能力的和谐发展又意味着什么？

2. 教育者如何把握学生的必要的目的呢？

因为按照正确的认识，道德只有在个人的意愿中才有它的地位，所以我们当然先应这样来理解：德育决不是要发展某种外表的行为模式，而是要在学生心灵中培养起明智及其适宜的意愿来。

这里我撇开了那种与培养上述意愿紧紧联系在一起的形而上学上的困难。谁懂得教育，谁就可以忘记这些困难，谁摆脱不了困难，谁就需要在学习教育学以前学习形而上学。各种推论的结果将为他指出，教育对他来说是不是一种能够实现的想法。

我观察人生，发现许多人，他们把道德看成是一种约束，很少有人把它看成是生活本身的原则。大多数人具有一种与善无关的性格，只有符合他意向的生活计划；他们只是偶然行善，而如果较好的行为可以使他们达到同一目标的话，他们便乐意避免做坏事。各种道德原则对他们来说都是些无聊的东西，因为他们觉得从这些原则中除了对思想过程处处产生约束以外得不到其他什么结果来；事实上有什么方式可以来对付这种约束的话，他们都是欢迎的。当一个少年颇意相当大胆地犯了错误时，他会得到他们的同情；他们会由衷地宽恕一切并非可笑、并非恶毒的过错。假如德育的任务就是使学生达到它所要求的水平的话，那么我们的工作就容易了，我们只要关心学生不受嘲笑，不受侮辱，使他

自信地成长起来，并获得关于荣誉的某些原则，这些原则是学生容易接受的，因为这些原则讲的荣誉不是那种难以获得的东西，而是一种自然所赋予他的占有，这种占有只须按照通常方式在某些情况下加以保护而已，使它发生效力而已。但是，谁可以为我们担保，未来的成人不会自己去寻求善良，把善良作为自己意志要达到的对象，作为生活目标，作为自我批判的准绳呢？到那时，谁来保护我们，去回答因此而受到的严厉批评呢？这种批评比如：未来人要我们说出，为什么我们在出现了培养善的机会时，却擅自放弃这种机会呢？这种机会也许可以带来真正能提高智慧的良机，而决不可能带来"教育业已完成"的幻想！这种例子是有的！假如无心把事管好，那么勉强为他人作管理者，这决不会顺利的。似乎没有一个人愿意当着一个具有严格道德观念的成人受到严厉的谴责，就象他不愿意谁无理地要求对他施加影响，使他有可能变坏一样。

所以，使绝对明确、绝对纯洁的正义与善的观念成为意志的真正对象，以使性格内在的、真正的成分——个性的核心——按照这些观念来决定性格本身，放弃其他所有的意向，这就是德育的目标，而不是其它。虽然当我简短地说明正义与善的观念时，人们不完全理解我，但好在伦理学毕竟还是全面透彻的，即使它从前曾以幸福论① 形式满足于一知半解。总而言之，我的主要思想是说清楚了的。

三、把学生的个性作为出发点

教育者力求教育的普遍性，而学生是个别的人。

---

① "幸福论"是一种哲学理论，认为人的一切行为目的是为了幸福，而达到这目的的方法是道德的行为。——译者注

有些经验认为，在使理智的生物作这样那样的转化时会碰到种种困难，而使其发挥功能时（这种功能恰恰是很大的）却会相反地较容易些。我们必须毫无异议地接受这些经验，不必认为心灵是由种种官能混合起来的，也不必认为大脑是由各种能为大脑负担部分工作的积极有助的器官构造成的。①

无论怎样要求我们用实验来证明脑子素质的弹性，但决不是要求我们借口尊重这种素质的优越性来为我们的惰性辩护。我们确实预见到，即使对人类作最纯粹的、最成功的描述，这种描述却同时也始终是对特殊的个人的说明。是的，我们甚至感到，为了不使种族的一个纯粹的范例在种族本身面前显得微不足道，并无关紧要地被抹掉，我们必须突出个性。我们终于明白，为不同的人准备与确定不同的工作，这对人类是多么有益。同时，青年人的个性是在教育者努力教育中愈益显露出来的。假如青年人的个性不违背教育者的教育努力，或者偏离其方向，以致产生既不合学生，又不合教育者的第三种个性来，那么这是够幸运的了！产生第三种个性的情况几乎常常发生在那些根本不知道与人打交道，因此也不知道把孩子视为业已成为人的人身上。

从上述这一切中可以得出关于教育目的的消极规定来，这种消极规定的重要程度，正如其难以遵守的程度一样，那就是说，应当尽可能避免侵犯个性。为此，我们特别要求教育者识别他本人的僻性，当学生的行为与他的愿望不一致，而在两者之间又不存在带有实质性的优劣时，他应当慎重考虑。他必须立即放弃他自己的愿望，如可能，甚至连表达这种愿望也必须抑制住。无理性的父母会按照他们的好恶来打扮他们的儿女，如同在没有刨过

---

① “理智的生物”，这里是指人；“转化”是指教育。整段的意思是：在对人进行教育时可能会碰到困难，也可能遇到在人身上具有的某些受教育的有利条件。不管如何，我们应把人作为客观存在的对象施以教育，而不去接受某些哲学观点，认为人格是由各种官能混合成，大脑是各种独立的生物机能的总和。——译者注

的木头上涂上各种油漆，这种油漆在孩子开始独立的岁月中将重新被强行抹去，但这自然不是没有痛苦与损伤的，所以真正的教育者假如不能阻止这样做的话，那至少不应当参与进去。他应从事他本身的那种永远可以在儿童心灵中找到宽广而无人问津的活动余地的建树工作。他应当避免接受劳而无功的工作，他应当乐意不让学生个性能够获得的唯一荣誉枯萎凋零，那就是让这种个性具有鲜明的轮廓，乃至明显地显露出来。他为他自己寻找的荣誉则在于，人们可以从委托给他按他的意向进行教育的人身上清晰地看到人格的、家庭的、身世的和民族的未被涂抹过的特征。

四、关于把上述不同目的综合起来考虑的需要

只要不无视事实上存在的多方面的要求的话，我们就不能从一点出发来阐明我们的教育意图，除非我们必须把多方面要求归纳到一点上，作为我们单纯的计划的目的。否则，我们的工作究竟从哪儿开始呢？到哪儿结束呢？如何从那种种迥然不同的角度每时每刻向我们提出来的迫切要求中解脱出来呢？谁曾用心教育而不天天都感到必须有一个统一的目的呢？谁想到教育而能不为呈现于眼前的各种各样的问题和任务感到吃惊呢？

个性是否与多方面性相容呢？当我们培养个性时，我们是否可以存留多方面性呢？个性是突出的，多方面性是平平的，没有棱角的，因为多方面性应当按我们的要求被平衡地培养起来。个性是确定的，有界限的，多方面兴趣是向各个方向伸展的。它必须作自我牺牲，而个性是不易触动，或者可能会收缩起来的。多方面性变换着向各个方向移动，而个性却安静地停留在自身之中，以便总有一次能猛烈地冲出来。

个性与性格的关系如何呢？个性与性格似乎是相吻合的——或者说它们恰恰是相互排斥的。因为我们从性格上认识一个人，就应当从道德性格上去认识他，所以那种缺少道德的个人在道德方面是识别不出的，相反可以在许多其他个性特征上被识别出来。正是这些特征似乎才是形成他性格的成分。

诚然，最严重的困难存在于教育目的本身的两个主要部分之间。多方面性怎么能接受道德的严格限制呢？同时道德的谦恭所具有的庄严朴质怎么能容忍五光十色的多方面兴趣来文饰呢？

假如教育学有一次突然抱怨，认为它在大体上是被相当平庸地考虑出来并得到推行的，那么这只能表明它是听从了那样一些人们的意见，他们关于人的解释对我们没有多大帮助，不能使我们从两种看来必须相互调和的、可悲的观点中间解脱出来。因为，假如仅仅向上看到我们的最高目的，那么个性与人世间的多方面兴趣通常就会被遗忘掉——直到不久之后连最高目的也被遗忘掉为止。当人们迷蒙地把道德置于对超验力量的信仰中时，那么实际权力与手段就会落到不信主宰世界的上帝的人手中。

将前面论述中所缺少的一切一下子都弥补起来，这个任务是我们在这里不敢想的！但愿我们能成功地进一步把一些问题分析清楚。认真仔细地剖析各种主要概念，即：多方面性、兴趣、性格、道德等，这自然是我们的主要工作，因此我们确实必须尽一切努力来对待它，而这也是我们事先为自己确定的。在作剖析的时候，这样那样的关系也许会自然而然地清楚起来。但是，关于个性问题，它显然是一种心理现象，因此，对个性的探讨属于前面已提到的教育学的第二部分。这部分必须建立在理论的观念上，而现在论述的却必须建立在实践的观念上。

但我们在这里却决不能把个性撇在一边，否则，我们将因为常常会想到它而受到干扰，妨碍我们充分自信地去思索教育目的

的主要部分。所以我们必须就在这里采取一些步骤用性格以及多方面性的分析来补偿个性的分析，然后才能把已经说明了的观念与关系在思想上迁移到下列各篇中去，才能继续从各方面去探讨教育对象而不失之偏颇。但仅仅教条是决不能代替自己亲身体验的。

五、个性与性格

每件事物都是通过它的个性同别的与它同类的事物区别开来的。那种与众不同的特征通常称为个体的性格；而在用语上“个性”与“性格”是混同在一起的。我们希望把两个词区别开来确定其含义。但是，一当我们谈论到戏剧中的性格①，或者谈论到儿童缺乏性格时，我们马上就会感觉到，性格这个词在另一方面被作为“个性”这个意义在应用。仅仅有个性，这只能构成低劣的戏剧。而儿童即使没有性格，却也会有很明显的个性。儿童所缺乏的，戏剧人物所必须表现的，能用来刻划作为理性动物的人的主要表征，这就是意志，而且是在严格的意义上来说的意志。这种意志是与情绪和要求的表露有很大区别的，因为情绪与要求不是坚定的，而意志却是坚定的。这种坚定性就是性格。

作出决定的意愿是有意识的，而个性却是无意识的。个性是朦胧的根源。我们心理学上的臆说认为，从此种根源出发，人类始终是根据环境产生各种各样的心理现象的。心理学家最后也把性格本身归结为个性，而超验的自由教师只看到业已形成的性格的表现用不可逾越的鸿沟把思维世界与自然界区分开来。

这就是说性格几乎不可避免地通过对个性的斗争来表现自

① 性格（charakter）这个词也有“角色”的意思，这里是双关的，但中文中没有同样含有这两个意思的词，故译为“性格”。——译者注

己。因为性格是单纯而顽强的，而个性却不断地从其深处表现出别的和新的念头与欲望来。纵使个性的活动被征服了，个性还会通过多方面的消极而与敏感性来削弱决心的执行。

不仅道德的性格要这样斗争，而且任何性格都要这样斗争，因为每一种性格都企图达到自已的那种彻底性。野心家，个人主义者，是战胜了个性上的优良一面来完成自我的。罪恶的英雄与美德的英雄同样都是战胜自我而来完成自己的。在滑稽的对立中，另有一些弱者为了有一种理论与彻底性，给他们的理论赋予这样的原则：不斗争，而任其自行发展。无疑那种斗争是一种从光明冲向黑暗，从有意识进入无意识的艰巨而奇特的斗争。深思熟虑地进行这种斗争至少比顽固地进行这种斗争更好。

六、个性与多方面性

假如前面我们必须把彼此混同在一起的事物区别开来的话，那么在这里我们却必须把突出来的事物削平下去。

多方面性是没有性别、没有等级、没有时代差别的。它具有灵活性与普遍存在的可接受性，适合于男女老少，任意地存在于贵族和平民身上，存在于雅典和伦敦、巴黎和斯巴达。阿里斯托芬① 与柏拉图是它的朋友，但没有一个已掌握它。只有偏狭性对于它来说才是罪恶。它注目色彩，思索着最高尚的，爱着最美丽的，嘲笑那被弯曲的，并活动在每种现象中。对于它来说，任何事物都不是新的，但一切对它来说都是生气勃勃的。习惯、偏见、憎恶与丧气都决不能触动它。唤醒亚西比德②，领他周游欧

---

① 阿里斯托芬（Aristophanes，约公元前 446——公元前 385），古希腊早期喜剧作家。——译者注

② 亚西比德（Alcibiades，约公元前 450——公元前 404），古希腊政治家，以作战勇猛著称。——译者注

洲，你们便将看到一个具有多方面性的人。在这样一个人身上，据我们所知，只有在这个人身上，个性是多方面的。

就这一意义而言，性格完美的人不是多方面的，因为他并不想要那样。他既不想要接受一时产生的一切感觉，也不想要作为所有依附于他的一切人的朋友，以及作为长着各种情绪果的树木。他拒绝作为各种矛盾的中心。但冷淡与争论对于他来说同样是可憎的。他保持着热忱与严肃。

因此，亚西比德的多方面性无论是否可能与个性相适应，这对于一个不能放弃培养学生具有性格的教育者来说却是完全无关紧要的。更深一层说，多方面性的概念作为个人的特性，它总归会融合到那些并不与它形象真正相符的概念中去的。

但是，个性有时会显得很突出，并有所要求；个性之所以如此，就因为它是个性。对此，我们提出多方面性的样子来与它相对照，从而也可以来比较两者的要求。

我们承认个性可能同多方面性是冲突的，我们也许有理由认为，假如个性不允许平衡的多方面兴趣存在的话，那么我们实际上已经以多方面性的名义向个性宣战了。但一当我们放弃了多方面性时，个性就有了很大的活动范围，去为自身选择使命，并进而陶醉在许许多多小习惯与追求舒适之中，而这一切只要不超越其自身的限度，那么也无伤于心灵的敏感性与活动性。前面已经作出了这样的规定，教育者不应当提出与教育目的无关的各种要求。

个性有许多，但多方面性的观念只有一个。各种个性全部都包含在多方面性中，就象部分包含在整体中那样。部分可以通过整体来测量——部分也可以扩展为整体。它可以通过教育来实现。

但是，我们切不可认为，这种扩展就象其他部分渐渐地附加

到业已存在的部分上去那样。整个多方面性一直浮现在教育者眼前，但不断地缩小或扩大着。教育者的工作就是增加其数量，而不改变其轮廓、比例和形式。只是这种工作若是对个人的话，它就肯定会改变个人的轮廓，仿佛从一个不规则的多角体的一定核心渐渐形成一个球一样，但这个球却永远不能把最外层的突出部分包括起来。这些突出部分——个性的强点——只要不败坏性格的话，是可以任其保留下来的，整个轮廓可以通过它们获得这样那样的形式。在兴致形成以后，就不难将某一种相宜的特性与任何一种形式联结起来。但是，平衡地向所有方面扩展的兴趣，其坚实的内容决定了一个人自身精神生活的丰富性，因为这种精神生活不是十分脆弱的，所以它不会因命运而遭到毁灭，而只会因环境而发生转变。而正因为合乎道德的生活蕴涵是随环境本身转移的，所以多方面的教养使人十分轻松愉快地转向任何一种新的活动与生活方式中去，这些活动与生活方式始终都可能是最好的。个性越广泛地与多方面性融合在一起，性格就越容易驾驭个人。

我们就如此把至此可以统一在教育目的各成分中的一切都统一起来了。

七、略论真正教育的措施

兴趣来源于使人感兴趣的事物与活动。多方面的兴趣产生于这些事物与活动的富源之中。创造这种富源，并把它恰如其分地奉献给儿童乃是教学的任务。这种教学将使儿童把从经验与交际开始的初步活动继续下去，并使之得到充实。

为了使性格向道德的方面发展，必须使个性好象浸入一种流体成分中那样，按照环境状况使它受阻挡，或者有助于它流动，但在多数情况下使它几乎感觉不到成分的存在。这种成分就是训

育。它主要是对任性起作用的，但部分地也对认识起作用。

在前面论述管理的时候已谈及训育了，而在绪论中已谈到过一些教学。为什么在系统思考教育措施时将教学放在第一位，而把训育放在第二位，假如这个问题论述得不够明了的话，那么在这里我重新提醒大家，在注意这个论述时请密切注意多方面兴趣与道德性格之间的关系。假如道德在多方面性中没有根基的话，那么我们自然可以有理由撇开教学来探讨训育了；那样的话，教育者就必须直接控制个人，激发他，驱使他，使善在他身上有力地生长起来，使恶劣的习性消声匿迹。教育者可以自问，这样一种人为的、被强调的单纯的训育至今是否有可能？假如不可能，那么教育者必须有一切理由假定，人们首先应通过扩展了的兴趣来改变个性，必须使其接近一般形式，然后才可以设想个性有对普遍适用的道德规律发生应变的可能；同时在对付过去业已变坏了的儿童时，除了应考虑他现存的个性之外，还应着重估量他对新的和较好的思想范围的可接受性与他接受它们的时机，以便当这种估计得出否定的结论时可以要求用严密而持久的管理来代替真正的教育。而这种管理在某些时候必须委托给国家或其它有影响的外界团体来承担。

第二编　兴趣的多方面性

第一章　多方面性的概念

也许在语言习惯中还没有赋予多方面性这个词以充分明确的标志，因此就容易产生疑义，仿佛在这个词背后隐藏着一种捉摸不定的观念，假如要给予这个观念以恰当的定义的话，那么也许需要使用另外一个名词。

有人认为，假如用全面性这个名词的话，就可以改进这个表达。事实上，多方面性有多少方面呢？假如它指的是一个整体——而刚才当我们把它同个性对照起来的时候，就是把它作为整体来看的——那么一切部分都属于整体，因而我们不必说出关于部分的单纯数量来，就好象我们不必对巨大数量感到惊奇似的。

也许在以后我们可以把多方面性的一切主要方面完全列举出来。但是，假如各部分不能真正完满地代表主要概念，以便构成这个主要概念；假如我们考虑到这些部分不能一起而只能单独地和在各种各样的结合中分散地存在于心灵中；最后还因为我们原先已经把种种意愿仅仅作为没有一定数量的内心生活的富源包括在教育目的中了（见第一编第二章第三节），所以多方面性这个名词恰恰就这样成了最贴切的表达。这一表达使我们注意将多方面

性的某一方面纳入整个集合体中，仿佛使我们想到某一部分时必然会把其余方面也联想进去似的。

虽然兴趣的各种方向是形形色色地分布开去的，就象它的对象那样多得使人眼花缭乱一样，可是这些方向却都是从一点伸展开去的。或者说，许多方面象一个物体的各个面一样，也就是说象同一个人的各个方面一样。在这个人身上，所有的兴趣都必属于一种意识，我们决不可以忘记这种统一性。

显然，我们在这里把多方面性的主体与客体区分开来了。因为我们首先要阐明多方面性的纯粹的形式概念，不考虑多方面教养的材料，所以我们还远没有对客体作什么区分。相反，我们对主体已有了思考。为了避免成为片面的人，我们是否会跌到轻浮的境地上去呢？轻浮者每时每刻都是另外一种人，至少他每时每刻都染上了别的色彩，因为他本来就根本不是固定的。他热衷于表面印象与幻想，从不把握自己，也不把握他感兴趣的对象。对于他来说，多方面性并不存在，因为多方面性可以依附的人不存在。

现在我们已作好了进一步阐述的准备。

一、专心与审思

谁曾经热衷于人类艺术活动的某一种对象，谁便会知道什么叫做专心。因为有什么样的活动、什么样的知识是如此低劣；在教养道路上有什么样的收获是可以如此迅速地取得，以致不需要暂时放弃其他思想来专心研究它们！如同每幅图画需要它的光泽，如同鉴赏家要求观察者对每件艺术作品都具备认真的态度一样，一切值得注意、值得思考、值得感受的事物都要求认真仔细，以便正确地、透彻地把握它，领会它。

个人可以正确地把握适合于他向往的事物，但是，他对此越有修养，他就越有可能以他习惯的态度来曲解其他每一件事物的印象。具有多方面兴趣的人应当不是这样的。他必须有许多专心致志的活动。他应当明晰地把握每一件事，全心全意地献身于每一件事。不应当将各种各样杂乱的痕迹刻划在他的心灵上，他的心灵应清晰地向许多方面伸展开去。

试问，这样如何能保障人格呢？

人格依赖于意识的统一，依赖于积聚，依赖于审思。各种专心活动是相互排斥的。正因为如此，它们也排斥那种必须借以使它们统一起来的审思。我们所要求的专心活动不能同时发生，它们必须逐个产生。首先是一种专心活动，接着再有另一种专心活动，然后它们才在审思中汇合起来！人必须有无数次这种从一种专心活动过渡到另一种专心活动去的变迁，然后才会有丰富的审思活动，才能随心所欲地返回到每一种专心活动中去，才可以称得上是多方面的。

但是，这取决于当各种专心活动汇合时产生什么结果。假如各种专心活动把某些矛盾的事物凑合在一起的话，那么就决没有可能产生纯粹的审思，因此也不可能有真正的多方面性。那就是说，这些活动或者根本不会一起到来，它们保持互相并存，而人的精力也因此被它们分散；或者它们相互磨擦，以疑惑与不可能实现的愿望折磨心灵，而能干的人也许将会看到，自己是否能克服这种病状。

即使这些活动不含有矛盾（这在现时文化中并不少见），但它们之间如何渗透，如何恰到好处地交融在一起，这却是有很大差异的。它们越完全地合而为一，一个人的收获则越多。当渗透较弱的时候，具有多方面性的人就将成为那种有时候被人并非善意地称为学者的人，这正如从各种缺乏审思的专心中产生出一种怪

儒的技艺家一样。

这里我们不允许以多方面性的名义对审思的必要性作多余的说明。审思每一次是如何由这样那样的专心组成的，要预先了解这一点，也许是心理学的事情；而要预先感觉到这一点，乃是教育技巧的核心，教育艺术的最珍贵的法宝。

这里我们只能指出这些：在全神贯注的专心与广泛的审思的两个极端之间存在着意识的一般状态；人们只要愿意，可以把这种意识的一般状态一方面看作局部的专心，另一方面看作局部的审思，因为完满的多方面性是不可能达到的，因为人们不得不满足于某一种也许是丰富的但始终只是局部的审思，而无法达到最广泛的审思，所以可以提出这样的问题：如何来概括审思，应当优先强调其整体中的什么部分。假如答案并不立即呈现在我们眼前，那么可以说这整体中的部分就是个性，就是由某种机会所决定的个人的水平，这种水平使他产生初步的专心，并进而确定他进一步教养的起点——尽管不是中心点。对这种起点虽然不必太重视，但也不应忽视到使教育的给予同实际情况不容易一致起来的地步。教学从最近处出发为好，但也不必恐惧教学从那种在时间与空间上远离我们的内容出发。思维活动是迅速的，而只有那种由于许多间接概念或由于感觉的许多限制而被隔绝于思维之外的事物才是远离审思活动的。

二、清楚、联想、系统、方法

心灵总是处在运动中。这种运动有时很迅速，有时候几乎觉察不到。同时显现的所有各种表象在某一时期也许只有一小部分发生变化，其余是保持不变的，而就这不变部分来看，心灵是静止的。心灵活动进展的方式本身还隐藏于神秘之中，虽然如此，

这些初步探讨为我们提供了分段基础，我们将常常需要用这种分段基础来把上述一般观念纳入实用的范围之中。

各种专心活动是应当交替进行的，它们应当相互转化，并过渡到审思；而审思又可变为新的专心。但就其本身而言，每一种活动自身都是静止的。

静止的专心，只要是纯正而明确的话，是能够看清楚各个事物的。因为只有将一切在提示中会造成混乱的事物撇开，或者由教师考虑消除混乱，将这一切逐一地作为许多不同的专心活动的对象，这样，专心活动才会是明确的。

从一个专心活动进展到另一个专心活动，这就把各种表象联想起来了。想象徘徊在各种联想中间，品尝着每一种表象的混合体，只是舍弃无味的东西。但是，一旦所有表象能够互相融合在一起，整个部分就变得无味了。而假如各个事物清楚的对立面不阻止住这种融合的话，这种融合乃是可能的。

静止的审思可以看到许多事物的关系，它把每个个别事物看成是这种关系的一个成分，并处在恰当的位置上。一种丰富的审思活动产生的最好的次序叫做系统。但不清楚各个事物也就没有系统、没有次序、没有关系。因为关系不存在于混合体中，所以只存在于既分开而又重新联合的各部分之中。

审思活动进一步就是方法。方法贯串于系统之中，产生系统的新的成分。它在应用中注意着结果。许多人用这个词，但不知道它的实质。培养儿童掌握方法，这件困难工作大体上可以留给教育者去做。在方法上控制自己的教育思想，这是必不可少的。假如眼前这本书没有使人感觉到这一点，那么它对于读者实在没有什么裨益了。

经验不断地在儿童心灵中造成混乱的堆砌。由于事物的来往变幻，许多经验渐渐使这种堆砌重新瓦解。但瓦解了的仍然是容

易联想起来的。然而有许多工作期待着教育者去做；对于那些得不到智力帮助而虚度了许多岁月的儿童来说，教育者尤其会发现，自己得进行长期工作。这些儿童的心灵状态对激发他们转变的一切工作表现得十分迟钝。当每一种相似的事物在人的回忆中重新呈现整体——同类体时，人总是只能在新的事物中看到旧的。

有缺陷的联想通常存在于在学校学得的知识中。因为或者在学习的内容中没有足够的力量使儿童产生想象，或者学习甚至于抑制了日常想象的运行，而智慧在各部分中停滞了。

没有人要求从经验中获得系统，公平地说也不要求从那些迄今与其说有其本身系统不如说只有某种提纲的科学中获得系统。但是，纵使一门科学的讲授在系统上是正确的，然而听众最初却只能获得一个序列，这个序列必然会长时间地在其联想中翻滚，然后他才能通过综合审思，感觉到被选出来的序列的优点。

因此，上述那种系统更不用希望得到正确应用了！对于大多数人来说，方法乃是一个玄妙的名字，他们的思想犹豫不决地徘徊在抽象与确定两者之间，追随着刺激而不是关系；他们把各种相似的事物联想起来，使事物与概念相一致，就象诗歌中的押韵那样。

第二章　兴趣的概念

我们曾把人的多方面生活从纷繁杂乱中转移到多方面兴趣上来，以使专心的活动永远不可能脱离正在使各种表象联合起来的审思太远。正因为人的专心能力太弱，不能在许多地方仓促逗留而有许多成就（在这里我们是以人类活动的整体作为标准来测量的，与这个整体相比，即使最积极的活动也显得渺小了），所以我们必须防止草率的逗留，想时而在这里，时而在那里有所作为。否则，这样做与其说对社会有益，不如说由于这样做造成不少缺陷而损害个人的利益，总之，这种分心将使人格也暗然失色。

我们认为，当我们仿佛把人类活动的萌芽折断的时候，当我们虽然决不阻止内心活力的各种表现，而也许阻止了其极端表现的时候，兴趣的观念便产生了。什么是被折断的呢？或者什么是被阻止的呢？那就是活动，以及直接促成活动发生的欲望。因此，欲望与兴趣结合在一起就是表现人类冲动的全部。此外，我们并不认为要阻塞一切冲动走向外部活动的通道；反之，我们认为，当我们首先按冲动对象把许许多多冲动分辨出来之后，就可以一目了然，什么样的冲动属于什么样的一种类型，从而可以考虑先使它们得到一定发展，直到使它们彻底表现出来为止。

一、兴趣与欲望

兴趣是同欲望、意愿和审美有共同之处的，是同漠不关心相对立的；它与上述三者的区别在于它并不支配其对象，而依赖其对象。尽管当我们发生兴趣时内心是积极的，但在兴趣未转化为欲望与意志之前，我们在外表上却一直是消极的。兴趣处于单纯的观望与着手进行之间。这一说明有助于我们认清不应该被忽视的区别，即兴趣的对象决不可能同实际欲望的对象是同一的。因为欲望，当它想着手行动的时候，它力争把握它还不占有的未来的对象；而兴趣则在观望中形成，还停留在被它观望到的现在的对象上。只有在兴趣已知觉的东西突出地占有一个人的心灵并由于某种原因在其他表象中起作用的情况下，兴趣才高于单纯的知觉。下文是直接与此相联系的。

二、注意、期望、要求、行动

一种表象突出于其他表象，并对它们发生作用，其第一个因果关系就是不由自主地压制与遮盖了其他表象。由于表象可以运用其力量做到我们上面所称的专心，因此我们便可以用注意这个词来命名如此被激发起来的心理状态。

第一个因果关系的最容易、最通常的进展（这种进展使人不能达到静止的专心活动），就是被注意到的事物引起其他类似的表象。倘若心灵只在内部活动，并让这些表象被激发起来，那么至多只能产生一种新的注意。但是，被激发起来的新表象常常不能立即出现，而这（姑且不讨论面目还不清的有关研究与信息）常常是这种情况：兴趣来源于对外界实在的注意，这种实在是由一

种新的表象与它相联系着的，仿佛它是这样那样地前进着，这样那样地变换着。当实在延缓显示于人的感觉之前时，兴趣便在期望中出现了。

人所期望的事物自然并不与激发起期望的事物相一致。也许可能出现的那种人所期望的东西属于未来；而可以作为新产生的基础与出发点的东西属于现在，其实在产生兴趣的时候，注意力就盯住在现在上。但是，假如心境变化得使心灵在更大程度上向往未来而不是现在的话，并且假如存在于期望中的忍耐消失了的话，那么兴趣就可能变为欲望，而这种欲望可能通过其对事物的要求显示出来。

但是，倘使人的各种器官可以为这种要求服务的话，那么要求就会以行动出现。

沉湎于欲望之中是不光彩的，更何况沉湎于多种欲望之中了。即使要通过把专心化为审思来修正欲望的多方面性，也至多只能获得一种欲望的系统、一种利己主义的计划，但不能获得可以同节欲与道德统一起来的东西。相反，具有耐心的兴趣决不可能会过分丰富的，最丰富的兴趣最易于保持耐心。在兴趣中，一个人可以容易地去完成他的各种决定，而且使他觉得到处都很容易，并不会因为有其他要求而取消他的计划。

即使行为在实际上完全是一个具有性格的人所特有的，但有一种活动——尝试，却主要是儿童所具有的，他们当然还不具有性格。这种尝试既不出于欲望，也不出于期望，无论如何，尝试的结果与尝试一样值得重视。这种尝试始终有助于想象的发展，并使兴趣丰富起来。

第三章　多方面兴趣的对象

前面已论述过的各种形式概念，如果它们假定的内容不存在的话，那么就将成为空洞的了。兴趣就是专心所追随的、审思所积聚的对象。清楚与联想，系统与方法都是属于被注意的与期望的。

现在我们便应当来涉猎兴趣的范围。但我们是否要列举有趣的事物的数量呢？我们是否为了不忘记在有用的课题目录中值得了解的题目而迷失在课题中呢？这里有一种沉闷的困扰气氛向我们袭来，这种气氛常常窒息师生的热情，因为他们不相信他们如不积累许多书目和不接受多得象一天有那么多时光一样的工作而可以达到多方面的教养。这就是无节制！上天赉予每一种兴趣以许许多多机会，而假如师生追随一切机会的话，那么他们除了产生厌倦之外将一无所获。

观点上的小缺点是应当更正的。不要在有趣的事物中忘记了兴趣，不要对事物作分类，而应对心理状态进行分类。

一、认识与同情

认识是在观念中摹写在它面前的东西；同情是把自身置于别人的情感之中。

在认识中，事物与观念之间存在着一种对立；相反，同情却

增殖着相同的情感。

认识的对象通常是静止的，而心灵将逐一地涉猎这种对象。情感通常是变动的，感觉着它的心灵伴随着它一起变化。

认识对象的范围包括自然与人类，而只有人类的某些表现才属于同情。

知识有无止境呢？知识永远处在起始中。在这方面，成人与孩子应当说具有同样的吸收知识的可能性。

同情是否会在任何时候都变得太强烈？自我主义始终都是相当近视的。它永远没有力量能够达到十分彻底的平衡。可是，没有理智，没有理论教养，那么脆弱的同情也会沉没在愚昧之中。

二、认识与同情的成分

这里将把属于多方面性的多的概念分解开来。因为我们只讨论多方面，所以我们就不必费心去论证其分类理由了，而只须探讨各成分之间明确的对比。试想，除了下列各项以外，还有什么呢？

认　识	同　情
关于多方面的	对于人类的
关于它的规律性	对于社会的
关于它的美的关系	以及两者对上帝的关系

1．认识各成分之间的特有的区别

无论自然界是多么丰富和多么巨大，只要心智以它自身具有的形式去接受它，那么心智只会越来越充满真实；而心智中的多方面性只不过是现象的多方面性，就象心智中的统一性只不过是现象的相似性与综合一样。心智的兴趣是以现象的强度、色彩、

新颖性和变换着的顺序而转移的。

但是，在规律性中可以看出或者至少可以假定存在着一种必然性；这就是说已经发现或者假定其对立面的不可能性。已知的认识对象可以划分为物质与形式，而形式出于尝试，是可以改变的，只有这样，才可能使事物之间的关系作为已知的东西，然后进一步作为必然的东西呈现出来。兴趣取决于概念，取决于各种概念的对比与相互交织，取决于概念把握各种观察而不使它们混淆起来的方式。

鉴赏并不是观察的对立面，而是观察的补充。假如表象不在转换中立即消失的话，那么在完成每一种表象之后都会产生鉴赏的判断，微弱的或者强烈的判断。这种判断不存在于纯粹的知觉之中。赞许与非难都是对于对象的一种表示，而不是沉醉于对象之中。兴趣取决于形象，而不是存在；取决于事物的关系而不是数量。

2．同情各成分之间的特有的区别

倘使同情完全只是接受其在人的心灵中找到的感动，随着感动过程而发展，随着后者发生各种变化、冲突与矛盾，那么这种同情只不过是同感。假如作为艺术家的诗人不是他的材料的创造者与主人，那么他的同情也如此。

但是，同情也可能从不同个人中分解出许多人所共有的各种感动来，使他们的矛盾得到调和，对全体的幸福发生兴趣，然后又把它传播到各个个人的思想中去。这就是对社会的同情。它高于个别，以便服从于一般；它要求交换与牺牲，抗拒真实的感动，而想通过尽可能更好的感情来代替这种感动。政治家就这样。

最后，同情通过观察人类对事物的态度，可以从对那种感动的纯粹同感反应过渡到担心与希望上去。这样的关切使一切聪明与活动最终显得脆弱，以致导至对于宗教的需要——一种道德的

以及幸福论的需要。信仰就发源于这种需要。

假如我们要避免夸大与实施的困难，那么这里应当允许有两者相提并论的说明。认识与同情这两者都是不改变原样地接受它们所发现的一切的。前者似乎在于经验，后者似乎沉浸在同感之中。但是两者是受事物本性的推动向上发展的。世界之谜从经验方面激发起思辨，而人类各种交织在一起的要求则从同情方面激发起追求社会秩序的精神。这种情神**提出**了法规，而思辨则**认识**法规。在这当中，心灵从各种事物的集合体的压迫中解放出来，不再沉醉于个别当中，而为各种关系所吸引，平静的观察被美学上的关系所吸引，同情为人类的愿望与力量同它们从属于事物进程的关系所吸引。由此，前者上升为审美，后者上升为宗教。

第四章 教 学

把人交给自然，或者甚至把人引向自然并让自然来训练，那是愚蠢的。因为，什么是人的自然本性呢？自然本性对于斯多噶派和伊壁鸠鲁派来说同样都是他们体系中得意的支撑点。人类的天性似乎适宜于最不同的各种条件，具有这样的普遍性，以致进一步确定其发展与促使其完善的工作完全应当留给人类去做。用最高手艺建造得能够使其经受一切风浪颠簸的船，期待着这样的舵手，他将按照各种情况操纵它的航程，指引它到达目标的彼岸。

我们知道我们的目的。大自然有一些可以帮助我们的地方，人类在业已经历过的旅程中已经积累了许多知识，我们的使命是把它们一个个连接起来。

一、教学作为经验与交际的补充

人通过经验从自然中获得认识，通过交际获得同情。经验虽然是我们整个一生中的老师，但它仅仅赋予我们庞大整体中的极小的一个片断。无限的时间与空间阻碍了我们获得无限多的经验的可能。也许交际相应地没有这样贫乏，因为我们对熟人的知觉一般地说与对所有人的知觉是一样的。但是，同情基于极细微的差别，所以片面的同情比片面的知识更糟得多。所以交际在小小

的感情范围中留下的缺陷与经验在巨大的知识范围中留下的缺陷，对于我们来说几乎是同样重大的；无论是这方面还是那方面都必须同样地欢迎通过教学来加以补充。

但是，单就弥补这样重大的缺陷来说已并非是小事了。在我们赋予教学这种使命之前，但愿我们看到，教学能胜任什么，不能胜任什么！教学将纺织出一根纤长、细弱、柔软的线，时钟打点将它扯断，而又将它联结；教学按照其时间节拍进行，通过扰乱学生自己的智力活动速度，不依随这种活动的跳跃，不给这种活动以休息的时间，从而使教师纺织出来的线在每时每刻系住这种智力活动。观察却是多么不同！它一下子可以展现广阔的场面，目光从猝然惊愕中收回、分散、合并、往返、凝视、停留、重新升起——然后出现触动，其他感觉参与进来，思想集合起来，开始尝试，从中产生新的完形和激发起新的思想，到处是自由而丰满的生活，到处是提供人们享受的丰富内容！这种丰富的内容以及在没有要求和强迫的情况下提供这种内容，这是教学多么指望能达到的境地啊！教学如何才能充分地与交际进行竞争呢？交际不时地要求表达其自身的力量，作为完全灵活而可塑的因素以使人可以接受的方式显示出来，就象它灵活地、有力地触及心灵深处，以使各种感受得到改造并融合起来一样。它不仅丰富着对别人的感情产生的同情，而且使自己的感情在别人心中增殖起来，以使这种感情强有力地、纯洁地反馈给我们自己。假如后一种优点是个人直接接触所特有的，那么通过信件的交际与此相比显得就弱了，比如在纯粹描述那遥远的地方和时间的不熟悉的人的陌生感情时，这种优点必然会丧失殆尽。可是教学却可以通过描述来扩大交际范围。

事实上，有谁在教育中想撇开经验与交际呢？那就仿佛避开白天而只满足于烛光一样。对于我们一切表象来说，那些丰富

的、强烈的、具有独特明确性的内容，应用一般经验的练习内容，与实际、国家和时间的联系手段，对于人的客观现状的忍耐心，这一切都必须从精神生活的交际与经验这源泉中吸取。

但是可惜，教育并不能支配经验与交际！试比较一个勤奋农家的庄园中的地方环境和一个生活在城市的时髦妇人的宫殿式地方环境！前者可以把学生引向各处，后者却必然阻止他走向各处。无论是谁，是农民、牧人、猎人、各种工人，还是他们的孩子，不管他们把孩子带往何处，在早年，孩子都可以同他们进行最合适的交际，将向他们学习，并从他们那里获得知识。相反，在上流家庭的城市儿童中间，在城市仆人中间，却有何等多的危险！

这一切容许有许多严格的限制，也容许各种例外。但最后，当我们重新回忆起我们的目标，兴趣的多方面性的时候，就会很容易想起，固定在一个地方，机会是多么局限，而一个受过真正教养的心灵应超出它多远。即使在有利的地方，活动范围也是有限制的，就象使某一个没有必要受限制的青年人的教育受到限制，而我们无法对此负责一样。假如他有空闲和有一位教师的话，那么没有什么可以使这位教师避免通过各种描述来扩大自己的影响范围，从时间中索取过去的光辉，并为各种观念打开精神王国的大门。

我们是否应当隐瞒这样的事实：描述与绘画中的空间往往比现实更可爱；与太古时代交往比邻居交往如何更能令人满足，显得更加高超；观念的认识比直观的认识如何更丰富；而在现实与应有而未有的事物之间的对照，对于行动来说是如何必不可少。

经验与交际确实常常使我们感到厌倦，而有时候我们必须忍受。但是，学生却决没有必要一定得遭受教师带来的厌倦！使人厌倦就是教学的最大罪恶。教学的特权就是掠过草地与沼泽，不

能总是让人在舒适的山谷中游荡，相反将让人练习登山，并使人在获得广阔视野中得到酬偿。

经验似乎考虑到教学将随之而到来，以分析经验所积累的东西，使那些没有定形的分散的片断得到组合与条理化。在一个没有受教过的人的头脑中，这一切究竟会是怎么样的呢？那里没有确定的上下之分，根本没有次序，一切都是杂乱无章的。其思想还没有学会等待，一有机会一切思绪便都涌现出来；联想的线索刺激起何等多的思绪，有何等多的思绪一下子在其意识中找到位置。大多数通过频繁重复的印象得到强化的思想将会发生作用。这些思想吸收适合它们的一切，排斥不适合它们的一切。新的东西将使人惊讶，或者不受注意，或者被怀旧心理所否定。凡不能与这些思想协调的，就会被分离出去。要点在这些儿童的思想中将得不到重视。或者，即使天性良好的儿童可能具有出色的目光，但却仍然缺少手段去追踪已发现的足迹。假如我们开始对一个十岁到十五岁的粗野孩子进行教学的话，那么我们就可以看到这一点。起初也许完全不可能将其注意力引到单调的进程中去。因为缺乏具有支配作用的主要思想来维持秩序，因为缺乏观念的约束，所以心灵就一直不安地徘徊。随着好奇而来的是注意力分散与单纯的嬉戏。假如将这种孩子与受过教养的青少年比较，那么对于后者来说，有条不紊地在同一时期掌握一系列带有科学性的讲述并对它们进行加工，显得并不难。

人们同样不能满足于单纯交际的结果。假如把同情始终作为交际的灵魂，那么其中所缺少的就太多了。人们相互观望、揣察并试探。儿童在他们游戏时已经会相互利用和相互阻碍了。甚至从一方发出的善意和爱，不一定能够引起另一方的类似感受。人们不能够用服务来传递仁爱。虽然仅仅施以好意而不加关切能引起快乐，而快乐则能引起追求更多快乐的欲望，但不能引起感

激。这种情况存在于儿童之间的交际中，也存在于儿童与成人的交际中。试图从儿童那里获得爱的教育者都亲身经验过这种情况。教育者必须对好意补充一些可以说明其意图的东西，其感情的流露必须激发起儿童本人与其相一致的感情。这种流露是教学范围内应当出现的，甚至应当在各种特定的课上出现。无疑没有人经常迫使教育者流露自己的感情，然而作为同情的准备，其对感染儿童来说却是无比重要的，所以对同情的关切应当丝毫不亚于对认识的关切。

全部生活，人类的全部观察，证明每个人都从他的经验与他的交际中吸取适合他自己的一切，展现他原有的观念与感情。人世间有各种轻浮的老人和愚蠢的庸人，而在另一方面却也有谨慎的青少年。两者我都见过。所有与我同时代的人一定也看到过，世上最重大的事件对于成见所能产生的影响是何等微小。这些极其显著的经验是我们共同的财富，交际将一切民族联结在一起。然而，意见分歧、感情不睦，很难说过去比今日更严重。

因此，我们精神生活的核心不能卓有成效地通过经验与交际来培养。而教学一定能较深入地渗透到思维工场中去。试想一想每一种宗教教义的威力！试想一想一种哲学讲演的支配力，它是这样轻而易举地，甚至不知不觉地掌握一个聚精会神的听众的！此外，还可想一想小说读物的惊人力量——因为这一切都属于教学，不管是好的，还是坏的教学。

自然，现在的教学限于科学、艺术和文学方面迄今（不仅是现在，而且也是过去）已形成的状况。在这方面必须尽可能地利用既存的认识，尽管这些认识还可以作大量的完善工作。然而，问题是，在教育中常常碰到各种各样的愿望，它们超越教育范围，或者甚至使人感到对教育的兴趣不是一种独立的兴趣，并使人感到有一些人只是因为其他的一切工作对于他们来说太高超，太严

肃，而为了在某个地方成为一个为首者，才姑且从事教育和儿童工作的。教育的兴趣很难在他们的心目中得到发展。

教育的兴趣仅仅是我们对世界与人的全部兴趣的一种表现，而教学把这种兴趣的一切对象集中于青年的心胸中，即未来成人的心胸中——在这种兴趣中我们不敢想到的希望终于可以得救了。没有这种兴趣，教学无疑是空洞乏味的。任何人都切不要说，他是全心全意在执教！因为这是一种空谈。他或者可能在教育中无所作为，或者他的大半思考属于告知孩子什么和使孩子能够了解什么，属于他的期望，即期望那种受过比较细心教养的人将能在我们人类迄今已有的一切现象以外有所作为。但如果是后一种情况，那么便会从充满希望的心灵中产生出教学内容的丰富性，这种丰富性可以与经验的丰富性相比拟。于是，激动的心情也造成听众的自然的感动。在这种教学的宽广而富有折纹的墙布上具有足够的空间，使讲述的实质内容在不失其纯洁形式的情况下引出许许多多附带思想。教育者本身对于学生来说也将是一种丰富而直接的经验对象。的确，他们在上课中相互进行交际，在这种交际中至少包含着与太古时代伟人或者与诗人所清晰描写的人物之间进行交际的想象。那些已救的历史人物，诗歌中的人物，可以从教师生活中获得生命。只要他一开始教学，那么青年，甚至孩子也很快会随着他的想象而想象。教师与学生两者，往往不需要第三者的参与，而相互成为伟大的、精选的伙伴。

最后，只有教学才能满足平衡地培养广泛的多方面性的要求。我们应当设想出一种教学方案，一开始仅以认识与同情的成分来安排，完全不考虑我们科学材料的各种分类，因为这些材料本身对于人格各个方面是无所区别的，对多方面性的平衡发展是毫无相关的。通过对这种方案进行比较，我们不难发现，就某一个主体与已知的情况而言，教学的哪些地方应当具有经验与交际

的作用，哪些地方（这无疑要比前者多得多）却不会有什么作用。例如可以发现，学生往往更易被环境引导到对社会的兴趣（如爱国的兴趣）上去，而不易被引导到对个人的同情上去，或者更易引起他对鉴赏的事物而不是对推想的事物的注意，或者相反。在这两种情况中缺点是同样大的。这里就有双重做法可供参考，首先应当在材料有所偏重的地方对它们作出分析、补充与调整；其次应当部分地通过材料彼此间的联系，部分地直接通过教学，使平衡得到恢复。但绝不可以在可塑的年龄阶段把儿童偶然突出的表现看作通过教育能更大地发挥出来的标志。这种保护畸形者的做法是从宠爱发展到放任的产物，是低级趣味所推崇的。自然，光怪陆离与荒诞无稽的爱好者，准会欣赏一群驼子与各种残废者发狂地相互嬉闹，而不愿观看发育良好与匀称的人行列整齐的行动。这就好象发生在这样一个社会中，这个社会由那些具有彼此不同的思想方式的人组成，这些人中的每一个都以他的个性来炫耀自己，而且没有一个人能理解别人。

二、教学的步骤

"什么是我首先选取的，什么是其次，什么是最后。"
——荷马。

什么是必须相继地，并一个通过另一个地发生的；什么是必须同时地，并各借助本身的以及原始的力量发生的。这些问题关系到一切工作，一切计划，其中可能包含非常错综复杂的措施。因为我们一直必须同时从许多方面着手工作，许多工作也一直必须通过先前进行的工作作好准备。这可以说是我们赖以为指南的两个因素。

我们前面说过的概念告诉我们，教学必须把认识与同情作为彼此不同、基本上独立的心理状态同时地加以发展。假如我们观察其附属的成分，那么其中虽然有着某种次序与相互依赖关系，但没有严格的连贯性。尽管推想与鉴赏是以经验认识为前提的，但是，当这种认识不断前进的时候，推想与鉴赏却似乎并不期待着自身的终结。它们甚至在很早就活跃起来了，从此，它们到处，即在没有障碍的地方，尾随着认识，从而随各种各样纯粹认识的扩大而同时发展着。在儿童不断提出"为什么?"问题的时期所产生的猜想冲动显得特别令人注目。也许鉴赏往往隐蔽在注意和同情的其他活动中。但鉴赏始终有助于儿童产生爱好与憎恶，从而认识事物的区别。假如我们对鉴赏先给予最简单的情况，而不立即将其投入不可理解的复杂情况中去，那么它将会如何迅速得多地发展呢?因为鉴赏以及思考是一种本源的东西，是不能学习得到的，所以假如心灵不为其他方面所分散或压抑的话，我们甚至可以撇开经验而期待这两者在充分认识的对象范围中会毫不迟疑地自己活动起来。但不言而喻，教育者为了要发觉什么在儿童心灵中活动，自己必须具有那种他们应当在儿童心灵中看得到其细微迹象的教养。教育的不幸恰恰在于，在柔弱的青年时期内闪烁着的某些微光，到成年时早就完全熄灭了，因此成人无能力把那些微光燃成火焰。

以上所说的对于同情的各成分也同样适用。在一小组儿童中，只要他们有一些同情心，并且经久不衰，那么就能自动地产生某一种需要，出于公共利益而要求有社会秩序。正如最野蛮的民族不能没有上帝那样，儿童的心灵也隐隐约约感觉到一种冥冥力量的存在，这种力量会这样那样地干预他们的愿望。否则，不仅各种迷信的观念，而且各种真正的宗教观念，它们何由能轻而易举地进入儿童幼小的心灵并产生影响呢?然而对于一个处在对

其父母与保护人严重依赖中的儿童来说，依赖性的感觉通常赋予那种冥冥力量的地位却会自然而然地被这些具体的人们所占据。正因为如此，最初的宗教教学，只是一种父母对于儿童的关系的最一般的扩展，正如最初的社会观念由来于家庭那样。

因此，教学所应培植的各种兴趣，我们认为只有同时不同时的差异，而没有明显的步骤上的先后。

相反，最初形成的基本的形式概念却在那种必然相继连续发生的概念对照的基础上产生。因此关键在于正确地应用这一点认识。

总而言之，专心活动应当发生在审思活动之前。但是两者前后离开多远，这个问题一般来说仍然是不确定的。但可以肯定地说，必须使两者尽可能地相互接近，因为我们不希望达到专心而来损害那种通过审思获得的人格的统一性。长期不断的专心活动可能会造成一种紧张状态，这同健全的精神存在于健康的身体的原则是不相容的。因此，为了始终保持心灵的一贯性，我们首先为教学确定这样一条规则：在教学对象的每一个最小组合中给予专心活动与审思活动以同等的权利，也就是说，同等地关心并依次做到：对于每一个个别事物的清楚，对于许多事物的联想，对于联想的前后一贯次序，以及在遵循这个次序前进中进行某种应用。要使所教的一切都能明白清楚就有赖于此。也许教师在这方面最大的困难就是找出真正的个别来，即他自己把他的思想分成若干成分。在这里，教科书可以为此作好部分准备。

假如教学用这种方式来处理对象的每个小的组合，那么许多组合会在学生心灵中产生，而每一个组合通过相当的专心为学生所掌握，直到所有的组合被联合到一种更高级的审思活动中去。但是，各个组合的联想是以每一个组合的完备的统一性为前提的。所以，只要每个组合的组成部分的最后的个别仍有离开其余

部分的可能性，那么就不能设想有较高级的审思活动。但是，在较高级的审思活动之上还有更高级的审思活动，如此无限上升，一直到无所不包的最高级审思活动。然而，我们要通过各种系统中的某一系统来找寻这种最高级审思活动是达不到的。青少年在他们的早期必须放弃这样做的企图。青少年总是处在专心与分心的中间状态。早期教学不可能给予我们所谓较高意义上的系统，对此我们也许应感到满足；但是从另一方面说，教学越是要使每一组合更加清楚，我们越须勤奋和多样地使各组合联合起来，并且注意等量地从各方面向这无所不包的审思活动接近。

教学的衔接就基于上述这一点。较大的构成部分是由较小的构成部分组成的，正如较小的是由最小的组成一样。在每一个最小的构成部分中都可区分出四个教学阶段，必须注意到：清楚、联想、排列与这种次序的进程。在最小构成部分中这些阶段是迅速地一个接着一个发生的，而在下一个较大的构成部分要由最小的构成部分组成起来时，这些阶段就较慢地一个接着一个出现了，因为审思阶段上升得越高，前后出现的时间距离就愈大。

假如我们回顾一下关于兴趣概念的分析，那么我们也会发现其中几个相区别的阶段：注意、期望、要求和行动。

注意基于一种与其他偏离它的表象相对立的表象力量，因此它一方面有赖于这种表象力量的绝对强度；另一方面有赖于其他表象离开去的容易程度。后者使我们想到思维训练的观念，这种观念我已在《直观教学ABC》中着重作了探讨。表象的强度部分是通过感官印象（例如许多儿童同时进行的言谈，通过绘画、工具及模型等等对同一种对象进行多种多样的描绘）来达到的，部分是通过生动的描述来达到的，而部分则特别是通过使那种扎根在心灵深处的、业已熟悉的表象与当前新的表象相结合来达到的。这种结合普遍实现是需要通过高度的艺术与周密的思考来完

成的事情。这种工作的进行，应当为未来的每一种教学预先作好某种准备，如同《直观教学 ABC》对于教数学，组词的游戏对于教语法，讲述古代故事对于经典作家的教学作好准备一样。

在注意中，各个别事物是可以清楚的，但是联想、次序和按次序发展的进程也是必须留心的。

如同存在着我们期待的明确性与我们期待的联想一样，我们也存在着对系统与方法的期待。

不过这种错综复杂的关系不是我们在这里发生兴趣的主要对象。我们知道，当被期待的事物出现时，所产生的只能是一种新的注意。在知识范围内情况通常如此。当一些知识的储备汇集在一起时，就不容易注意到那些与期待毫无联系的事物，因而期待便会消失，或由于获得新的知识而得到满足。假如从中产生强烈的欲望，那么它们将服从控制的规律，而因此属于训育范围。但是尚有一种注意，它既不容易得到满足，也不容易被忘却；同时还有一种要求，它是一定要过渡到行动的，这就是同情的要求。在这方面，控制工作无法施展多大权威，假如教育不能给予学生确立为人类福利与社会福利而工作的决心，不能给予学生的宗教要求以一定动力，那么这种教育将是徒劳的。因此，在培养同情心时，应十分重视使兴趣能够达到更高级阶段。而显而易见，人的年龄阶段是与这些阶段相吻合的。同情的注意是适合于儿童去做的，同情的期望是适合于少年去做的，同情的要求是适合于青年去做的，而成人则可以实现同情而进行行动。但在这方面，教学却又可以在属于儿童早年的最小各部分上提出那种希望他们付诸行动的要求来。由于这种要求的提出，由于性格的形成同时发生作用，在后来的年月中就可能对他们提出采取行动的有力要求。

这里似乎可以用简短而易懂的话把有关结论确定下来。教学

一般应当：

指明，

联结，

教导，

给予哲学的观点。

在有关同情的事项中，教学应当：

直观的，

连续的，

令人振奋的，

深入现实的。

三、教学的材料

教学的材料存在于各种科学中。在这本《普通教育学》中无须一一列举它们。

每个人应当自问，在其知识范围中，什么是属于纯粹认识的，什么是属于同情的？而且在上述各种成分中两者又是如何分布的？在大多数情况下，这样一种自我检验将会揭示自身教养的显著的畸形状态，甚至在自身教养的重要部分中存在着的许多残缺不全的地方。有些人缺乏情趣的陶冶，他们也许从事过很低水平的各种美的艺术——描绘花卉，搞一点音乐、小品诗歌或小说；有些人根本不懂数学，另外一些人对哲学一无所知。最有学问的人也许将会长久地去思索：究竟在他们知识的广阔王国的什么地方可以找到我们称之为同情的那完整的一部分呢？

教育将不可避免地忍受这一切缺陷。它能忍受多少，这是非常悬殊的。这取决于教育者，取决于学生，取决于或有或无的机遇。

教育者越忠实于自己，越能熟练地利用现存的情况，其结果则越佳。对于各种不同情况作出的每一种考虑一概显得迟钝的人，实为少见的。许多事情只要真正愿意是可以学的，甚至在教时还可以学。有时本人兴趣的新奇性可以补偿讲述很底的不足。成人要略胜青少年一筹，这并非很困难。这种做法至少比完全忽视教养的主要部分，而仅传授教育者自己业已掌握的极其有限的技巧与知识，总要好得多。

有时教师只需在某些事情上给学生以初步的推动，并继续注意引起他们的动机，给予他们材料，这样，他们就会自己进行学习，并且也许会很快摆脱教师的照料。在另外一些情况下，在脑子迟钝的人身上去发现某一种灵活性，某一种引人注目的兴趣迹象，这无疑是困难的。正是在这种情况下，需要教师具有大量知识，以便能够进行多方面的尝试，并需要最好的技巧，以便找到恰当的教学方式。假如教育者与学生的弱点不能相互弥补，那么一切就无从着手了。

在我们附近常常有人知道如何把我们不了解而又觉得必须教的事物恰到好处地传授给别人。在此时，仅请教育者不要出于自己的虚荣心妨碍对这种人的利用。事实上，这不是一种耻辱的表示，也许没有人了解能够进行教育的一切，因为知识实在太多了。

至于教学的各种内容如何在这方面同前面已经阐述过的主要概念联系起来加以说明，这个问题将在下章中一起得到简略的阐述。这里首先还要作一些说明的是教学内容的区别，这种区别多少可以间接激发起我们对这些内容的兴趣。

这就是说，教学涉及到：

事物，

形式，

和符号。

符号，例如语言，显然仅仅作为表现其要表达的事物的工具，才成为兴趣对象的。形式，即由抽象从事物中分解出来的普遍现象，例如数学图形、形而上学的概念、美的艺术中简单的正常的关系，这些形式至少不仅能直接引起兴趣，而且也能引起应用它们的思考。但是，假如有人要谈到事物本身、自然作品与艺术作品、人、家庭与国家，说它们只有在为达到我们的目标而得到应用时才能引起我们的兴趣，那么我们则请他不要使这种荒谬见解在我们争取培养多方面性的努力中让我们听到，不然这种不幸的个人主义最终可能作为唯一的直接引起兴趣的东西保留下来。

符号对于教学来说是一种明显的负担，教师假如不通过对符号所标志的事物产生兴趣的力量来消除这种负担的话，那么它就可能把教师与学生抛出正在前进的教养之轨道。尽管如此，对语言的研究仍然是教学很显著的一部分。假如教师在这方面陷于偏见与传统的一般要求，他就将不可避免地从一个教育者降格为教书匠。而且如果教课不再具有教育意义，那么环境中的一切平庸的事物立即会诱使孩子退到孩子水平；他们内在的成长节奏就会消失。这时，教育者将觉得其所作所为索然无味，而监督也就成为必要了。因此，只要可能，就应当毫无例外地阻止任何偏离培养兴趣途径的语言教学，无论是古典语言还是现代语言，都一样！只有那种现在就能引起兴趣，并能为未来作好引起新的兴趣准备的书，才具有被阅读的价值。对于其他书籍，特别是对于那种始终无目的的自由诗之类的选集，就不应当花费时间，那怕仅仅是一个星期去读它。因为一个星期对于孩子来说是很长的一段时间。假如延续一天之久，教育影响就会变弱的话，我们就可在孩子身上觉察到这种不耐烦的迹象了！但是，在教学中每次都要用到的

书，尽管其语言是何等之难，还是需要读的，其一切困难是可以通过技巧、耐心与努力加以克服的！

但是，符号知识的传授艺术是与通过事物方面进行教学的艺术相同的。首先符号也是事物，它们可以被感知、观察与摹写，与事物相同。它们给予感官印象越强烈，越多样，就越好。清楚、联想、整理、规律化必须及时连续出现。对于符号的意义的了解，不必操之过急，暂时可以完全撇开它，这样就可以赢得时间。① 此外，在一开始就完全透彻地讲授符号的理论，这是无意义的。我们应当在讲授那些对后来有趣的应用非常必要的问题上多下功夫。如此之后，便很快会激发起儿童需要更详尽的知识的感觉，而如果这种感觉一旦起作用的话，那么一切便变得较顺利了。

在考虑形式或抽象时，首先有一点必须提出来让大家注意的，在各种特殊情况下常常要求做到的，这就是：绝对不可以使抽象本身具体化为事物，而必须始终通过对事物的实际应用来证实抽象本身的意义。抽象是从例子、从直观和既成事实中升华出来的。尽管需要学生自己专心于纯粹的形式来理解抽象，但必须使他们的审思活动始终保持与实际的密切联系。

孩子处在柏拉图式的思想与实际事物本身中间。抽象对于他来说可能不太会被感到是真实的。同样，他不太能在感知到的事物中探索那种不可及的本质，在他的知觉中探索纯粹的自我，或者甚至在许多中探索个别——这种个别不是许多，却能概括一切。假如他偶然幸运地进入这种观念状态，那么恰恰应当希望他首先忠实于自己清醒的感官，继续前进，直至到达使形而上学者振奋的灵活境地。

---

① 在我们[illegible]对字母符号读出某种声音以前，也许先应在阅读教学中通过各种描述使儿童的[illegible]熟悉它们。

因此，各种事物对于孩子来说就是在抽象的过程中，得到概括与分类的各种特征的既成组合。所以存在着一条从个别特征(形式)到具体事物，两者互相平行在一起的途径。同时也存在着一条从具体事物回到个别特征，使特征得到分化的相反途径。综合教学与分析教学就基于这一点，下一章将要讨论到。

但是，不幸的是没有人真正认识到具体事物可以作为各种特征的组合来理解。我们大家都把任何事物作为其特征的混合体，盲目地假定这些特征的统一性的存在，几乎想不到在每一种特征下有许多可能的从属关系。在我们哲学家中甚至没有人似乎完全想到过事物的这一面与那一面！因此，思想受束缚，头脑不灵活，不知道在各种可能的条件中把握正确的事物。但是，在这里我不能说明一切，有些问题得由其他研究来帮助说明。

四、教学的方式

方式在任何地方都不受欢迎，但它在任何地方都存在。事实上怎么可能缺少它呢？每个人都根据自己的个性把它拿过来应用，而在任何合作中，例如这里在教师与学生的合作中，方式便来自两方面。

可是，人们习惯于相互适应，至少在某种程度上如此。超出这种程度就会不可容忍，重复会使这种不可容忍愈演愈烈。那种故意矫揉造作的方式和直接引起厌恶的方式都属于此例。我们不宽恕前一种方式，因为它是一种任性的错误；后一种方式破坏耐心，因为通过重复，厌恶的感受就会增强。

但愿把任何矫揉造作的方式排斥于教学之外！无论提问还是讲授，无论诙谐还是慷慨激昂，无论是语言精练还是抑扬顿挫，一旦看上去是被作为任性的配料在应用，而不是出于客观事物与

情绪的需要，那么这一切将会使人厌恶。但是，从许多事物与情况需要出发形成了许多讲课方式与技巧，因此教育家以教学法这一动听的名称所发明与推崇的许多方式还在不断增加，并到处都得到应用，而不使某一种方式对于别的方式保持绝对的优势。教育者必须富有各种各样的技巧，能轻而易举地变换方式，随机应变，并恰恰在处理偶然事件时越须突出事物的本质。

使听者仅仅处于被动状态，并强迫要求他痛苦地否认自己活动的一切方式，本身就是使人厌恶与感到受压抑的。所以一种连贯的讲课必须通过使学生始终保持急切的期待心理来激发学生，或者，假如教育者在什么地方不能做到这一点（在对儿童教学时，要做到这一点是困难的），那么他就不要把讲课连贯下去，而允许学生穿插意见打断教学，或者由自己启发学生穿插意见。教师在必须确保正在进行的工作能顺利进行下去的范围内可以给予学生最大限度的自由，这种方式乃是最好的方式。教师始终只要使自己以及学习者双方都感到满意即可。每人都有他的方式，不可能失去驾轻就熟的方式，离开它太远。因此，只要没有大的损害便可原谅他人，也希望他人原谅我们。

第五章　教学的过程

把以上所阐明的一切适当地编排在一起并针对我们世界的某些对象引用于教学实践中，这乃是想要通过教学来实现教育的人们的伟大而真正艰巨的任务。我们通过不多的普通概念已经可以表明，在完成这些任务中将要求许多人在很长时间中作出坚持不懈的努力。

我想在这里说明的只是一个概要。它的宗旨仅在于使业已阐明的概念彼此更容易地联系起来，并提供大家关于目前工作领域的一个概貌。普通教育学不应专注于特殊问题，致使对整体的概括收缩为对某一特殊部分的探讨。为了防止这一点，我本人将尝试通过感性认识来说明理性认识，并将尝试对哪些事物必须同时思考到和同时付诸实施这个问题作一概述。

一、单纯提示的教学——分析教学——综合教学

任何时候要为某一个人制定教学计划，总会碰到这个人所处的经验范围和交际范围问题。这种范围也许可以按照平衡的多方面性的观念加以合理的扩大，或者在其内容上作一番更好的探索。这就是应当注意到的第一点。

但是，教学同时还可以超越经验范围与交际范围，展示这两

方面的生动的丰富性和透彻的明晰性。或者，进一步说，教学的某些部分可以有利地通过经验与交际来加以说明。我们可以从能够目及的视野中获得材料，通过对邻近世界的描述来扩大眼界。我们可以由周围年长者的生活线索把儿童引导到其出生以前的时代。凡是与儿童以往观察到的相当类似并有联系的一切，我们一般都能通过单纯的提示使儿童感知到。例如可以应用以儿童熟悉的颜色描绘出来的陌生城市、乡村、风俗和信仰的图画；可以应用那些因为模拟现代特色而使人有一种现实感的历史描述，在这方面，教学可以借助各种插图，这些插图事先越少被儿童无目的地浏览过或越少被他们滥用来无意义地消磨时间，对教学的帮助就越大。

单纯的提示离开儿童的视野越远，便必然越会丧失其清晰性与深度。而另一方面，当视野越扩展时，提示的媒介就愈会增多。正因为如此，我们难以确定从这种提示中可以指望得到什么和得到多少；同样也难以对它作明确规定。因为就提示的性质而言，这种教学方式只有一条规律：描述应使学生相信所描述的即其所见的。

分析教学更多地依靠其本身的力量，所以也就能更多地具有普遍性。为了使人立即明了，至少大体明了我讲的是什么，我举裴斯泰洛齐的《母亲的书》与尼迈尔[①]的《理解的练习》为例。每一个有思想的教育者，他的健康的触觉把他引导到分析在儿童头脑中堆积起来并通过单纯提示教学增殖起来的材料，使儿童注意力逐渐专注到较细小和极细小的问题上去，以便使儿童的一切表象达到明确与纯洁的程度。这一点是必须贯彻的。

我们可以把同时出现的环境分解为个别事物，把事物分解为

---

① 尼迈尔（A.Hermann Niemeyer，1754—1828），德国神学家、教育家。——译者注

组成部分，把组成部分分解为特证。特征、组成部分、事物以及整个环境都可以抽象化而形成各种形式概念。但是，在事物中不仅存在着同时出现的特征，而且也存在着逐步出现的特征。事物的可变性使我们有机会把事变分解为不同的层次。这些层次贯穿在事变中，依次地并连续地出现。在这一切分解尝试中，我们有时碰到某些事物是不能分开的，例如思辨的规律，有时碰到应当分开或者不应当分开的事物，例如提供鉴赏的美感。

交际也可以分解，分解为交际产生的、使心灵深化的、各种同情的感受。而且我们必须这样做，以使各种感情纯化并达到真挚的程度。因为对于一个人的，甚至一帮人的感情总和，总是由许多个别的感情组成的。同情他人的感情必须首先谨慎地从反对他人的感情中分别出来，以使个人主义至少不至于毫无察觉地压抑同情。具有细腻感情的妇女最了解如何分析交际，如何在儿童中间唤起更多的同情心，并正是如此来增加他们的接触面，提高他们交际的积极性。一个人早年是否受过这样的妇女的影响，这是显而易见的。

这样，分析教学通过分解其所遇到的特殊现象，上升到一般的领域。因为特殊是从一般中抽出来组成的。请无论如何记住"近属与类别"的定义，同时记住，类别单独地说也是一属。在属中，也同在类别中一样，又能包含更高的属以及附属于它的类别，而每一种类别又是与以上情况相同的。所以应切记逻辑与组合学说之间的关系，并切记，为什么对一个个人视野中组合地包含着的事物进行的分析，可以指明逻辑的一般，并从而增加一个人对于其他新的观念的可接受性，在这些观念中，已知的成分能以其他形式并同其他成分组合在一起出现。虽然这一切本来都发生在我们大家心目中（凡是自发的现象，教师不应当对其纠缠不放，也不应使儿童纠缠上去），但是这一切并非完美地发生，迅速

地发生的，因此对教师来说仍然有许多事情要做（此外，教师还必须观察他自我）。

由于分析教学可以上升到一般，因此它有利于、也有助于作出各种判断，因为要判断的事情无非是要将其从混乱的不切要的定义中提炼出来。简单的事总比复杂的事容易识别。基本的提示如获得了较大力量，那么由数量与色彩造成学生注意力分散的情况就会消失。此外，一般的判断不仅有助于今后在新场合下的应用，而且也有助于今后在新场合下的检验。

同样，对现存材料的不断分析，常常可以获得关于各种前提的联想，一个人得出逻辑结论的熟练程度全都有赖于这种联想——科学的想象。正因为经验没有系统，所以假如我们伴随着经验不断地进行思索，那么经验就能出色地使我们的各种思想多样化地混合起来，融为一体。

但是，由于经验、交际和与此相关的描述所能够提供的东西是有限制的，因此分析教学的所有优点也是受制约而有限制的。分析必须接受它所能找到的材料。同时，在一方面造成某种优势的感性印象的重复常常比教师在另一方面力图人为地借以达到的专心与凝思更有力。其次，一般只有在某些情况下通过抽象才能表现出来，必须经过努力才在心灵中达到自由的地步，从而使它不仅能表现为一般，而且同样能使一切特殊的结合成为可能。分析对于思辨和审美来说，除了仅能说明对思辨与审美活动具有决定性的各点以外，其实并没有其他作用了。众所周知，经验不能给予我们以理论和审美的需要，因此这种需要也并不能通过对现有材料的分析得到。即使对于已经接受的思辨和审美的各种表象作出分析说明，也只能使人感到什么是被颠倒了的，而不可能达到那种使一种印象强化到要消灭以前留下的印象所必需的强度，也决不能达到唤醒心灵所必需的足够程度。单纯的驳斥与批评收

效甚微。我们必须确立起正确的标准。

综合教学是建立在它自身的基础之上的，只有它能够承担教育所要求的建立整个思想体系的任务。自然，它不可能比我们的各种科学和我们的文学更丰富，但是正因为如此它要比儿童个人环境丰富得多。自然，它将不会比教师所具有的手段更丰富，但思想本身可以逐步造就较干练的教师来。整个数学①连同与它前后有关的一切，以及人类从古代到近代的教育阶段的全部进程，都属于综合教学的内容。但是乘法表、单词和语法也都属于综合教学的内容。这就容易使我们想到，在这方面错误的做法会造成多大损失。假如各种成分一定要通过单纯背诵的方法印入学童的心中，那么他们就有极充分的理由反对综合教学的任何推广应用。事前的概述、复述、复习、举例以及各种符号都是众所周知的减轻综合教学困难的有益方法。对于典型三角形我曾建议过，用发亮的钉把它描绘在壁板上，不断地置于摇篮里的儿童的视线中。有人曾笑我。而现在请再笑吧！因为我想，除了壁板外还可以布置各种颜色的棍棒和圆球，我可以常常移动、组合和变换这种棍棒，以后则代之以各种植物和各种儿童玩具。我把小风琴放进婴儿室，并让人奏几分钟简单的曲调和奏出简单的音程；我还给它配上一个钟摆挂起来，以便使儿童眼睛与不熟练的弹奏者能够注意节奏关系；其次，我将训练儿童用温度计辨别冷热的感觉，用砝码说明重量；最后，我把他送到布商那里学习，以便使他学会象布商一样出色地用触觉辨别出毛织物的粗细。此外，谁能断定我不会用华丽色彩的大字母把婴儿室的墙壁装饰起来呢？这一切都是以一种简单的思想作为基础的，即：假如综合的成分

---

① 在这里根本不必考虑数学的所谓分析方法。这里不谈数学家如何解决其面临课题的方式。按照教师或者教科书觉得好的要求来提出课题与编制课题，这肯定是一种综合。

在早期就变成儿童日常经验的组成部分，那么在儿童心目中突然地、费力地印入知识，即所谓背诵，或者就成为没有必要，或者就变得非常轻而易举了。这样一来，综合成分将在可能范围内渗透到儿童日常经验的无数事物中，在儿童学习说话以及叫出这些事物名称时将被极其顺利地掌握住。但是，我并非蠢人，决不至于把这些多少可以减轻教学负担与促进教学过程的小方法看作使人类得救的关键。

言归正传！综合教学必须照顾到两个方面，必须提出成分并构成它们的联合。这里的“构成”不是完全完成。因为完成是无止境的。什么人能测知所有事物的一切关系呢？有教养的成人还要不间断地致力于建造他的思想大厦。但是，他之所以能从多方面致力于这种工作，这肯定是其青年时期的教养为他作好了准备。因此，除了提供成分之外，教养还必须提供应用这些成分的方式方法与技巧。

最普通的一种综合就是联结性的综合。这种综合到处存在，它在一切方面有助于使头脑灵活起来，因此必须尽早地、最大限度地得到训练，直到达到最高的熟练程度。但这种综合的应用在经验学科中尤为普遍，因为其中没有什么可以阻碍这种综合使人去认识其（逻辑的）可能性（这种可能性的一部分就是偶然的实在），同时这种学科可以让人用多种方式来加以分门别类。就这一点看，这种综合可以使人找到认识实用科学的道路。而在这些科学中，假如一系列的概念可以用于说明一系列现象的话，那么综合就是其媒介，关于这一点我们即将在这本教育学著作中加以说明。①在思辨范围中假如缺少这种综合的话，将会使人感到惘然若失，数学家已感觉到这一点。可是在这方面，并同样在鉴赏范

① 这一点也许可以，或者说应当，更多地通过积极的法则形式来加以说明的。

围中，这种综合被那种在这里占统治地位的特殊综合所掩盖。这种特殊综合一面排斥不容许的联结，一面使心灵脱离一切没有特色的思想活动。

与联结性概念密切相关的是数的概念。每一种联结活动把组合成分组成某一种数量。数本身就是这些成分的抽象。

众所周知，经验综合的本身形式就是空间、时间的形式，如几何形式与音律形式，《直观教学ABC》就属于此类。这本书是综合性质的，因为它是从各成分出发的，虽然它的编写是由分析观察自然界中发生的并必须归入自然的各种形态决定的。

真正的思辨的综合完全不同于逻辑联结性的综合。前者基于关系之上。但是关系的方法还无人知道。教育学没有揭示这种方法的使命。同时对自然抱一种严肃的批判态度也不是儿童早年时期要做的事情。另一方面，在儿童希望获得信念的迫切要求自动发展起来的年华到来以前，在其顽固地抱住先入为主的观念而感到满足的年华到来以前，让儿童的心智完全得不到训练，这同样也是不允许的。这种疏忽在我们的时代尤为不足训。在现时，意见的分歧影响到每一个人，只有那种轻率的人，或那种既草率又悲观绝望的人，才放弃对于真理的追求。相反地说，教育者应该完全不管他的体系如何而去寻找危险最少的途径，以便尽可能培养探讨能力，并从许多方面唤醒由个别问题(即各种思辨的成分)激发起来的能动的感情，以免年轻的思想者相信，他很快就会走到真理的尽头。无疑，最稳妥的方法就是学习数学。可惜，这种学习严重地退化为玩弄辅助线和公式的游戏了。我们应当尽可能让它回到概念本身的思想方面去。同时，逻辑也有用处，只是不要对它希望太多。在哲学的思辨问题中，那些与数学、物理和化学有关的问题发展得最完备。在巧妙的引导下，青年人可以把心智多方面地应用在有关自由、道德、幸福、法与国家的问题上，

以得到极大的好处。但任何接近宗教的问题需要多加推敲。在儿童早年，其宗教感情依附于天意这种单纯的思想。请尽量长久地保持这种感情，不使它受干扰。但一切宗教都有一种渗透到思辨中去的倾向和发展成为庄重的教条的倾向。在那种进行多方面教养时被触动的心灵中，这种倾向无疑没有停止活动。至此，是提出一点肯切意见的时候了：古往今来许多成熟的人物在这方面寻找不变的定论，这乃是一种徒劳的尝试。对这些对象的研究首先必须等待到一切思辨的预备活动终了以后才能进行。突然用思辨的信念来重新唤起那种业已失去了的宗教感情，这是不可能的。我们周围的自然界的秩序是同人类的依赖性在我们身上产生的永远无法满足的需要相一致的，而这种需要使宗教在同情的土地上牢固地扎下了根。就教育者的本质而言，积极的宗教教学不属于其范围，而应属于教会与父母，教育者在任何情况下不应当给以任何障碍，而且至少在新教范围内，理智地说，他不能稍微有一点设置障碍的念头。

鉴赏的理论是非常模糊的，以致我们不能说明各种审美活动的成分及其综合。虽然如此，我们不难于取得一致意见：美的价值不存在于事物的量中，而存在于事物的关系中；鉴赏并不基于感知的事物，而基于感知的方式。我们没有什么其他情绪比对于美的情绪更容易受到损害了。对于儿童明亮的眼睛来说，美是不清楚的，尽管我们觉得，仿佛只要看到美就能清楚美似的。没有受过训练的眼睛无疑可看到物体，无疑可以看到眼前可以看到的一切，但是不能把各种关系汇集起来，如同有教养的人在最佳时候最愿意并最容易做到的那样。虽然鉴赏与想象彼此迥然不同，但鉴赏往往寓于想象之中。想象有助于鉴赏，这是容易理解的。例如在想象的变幻中，各种关系也变化着。而在许多关系中有一些关系通过其影响将注意力吸引，把其他形象在其周围组织起来。这样，心智就进入了诗的意境。因此鉴赏的综合教养，其任务

似乎就是使美的观念在儿童的想象中产生。我们首先必须就可能范围内供以材料，然后通过交谈让儿童想象材料，再后才把艺术作品本身拿给儿童观赏。关于古典戏剧，我们可以先讲述一出戏剧的内容(这不是指各场次序，而是指情节)，力求找出其间的关系、情境。使情节这样那样连贯起来，在这方面、那方面形象地描绘出来。最后将由诗人的作品本身来说明那些我们感到困难的问题。我们也许得力求使各情节的要素理想化地体现出来，这可以是一幅图画，一件造型作品，我们可以把它们作为一种组合展现出来。至于音乐，则一切都更为明确了。各种基本关系，连同其最简单的综合都操在精于和声学的教师手中，他只须不是一个迂腐的人。

现在我们来谈谈综合地培养同情的教学，通过这种教学，心地一定能变得豪放并充实起来，即使没有美好的家庭关系，没有幸福的青年人之间的友谊，也许还没有师生之间高尚而自然真挚的友谊来辅佐。在什么地方我们可以得到这样一种教学呢？有谁能否认，通常的教学方法是旨在迫使心智服从于物质材料，以严酷的科学和甚至为我们所夸耀的艺术使心灵变得冷淡，使我们疏远人类，疏远不合我们味口的、思辨方面过于低劣的、往往离我们观察过于遥远的各个实在的人及其构成的各个实在的团体？但出于同情而为这些人工作仍然是我们最光彩的事情，而且我们也属于他们的种族，虽然承认这一点不免有一种羞愧的感觉，但我们无论如何必须承认这一点。

为了把历史印入记忆中，人们已经把联结在一起的历史框架，即用一种年代线索联系起来的各种地区名称的系统，表列出来了。人们也曾设法从各种语言学习与古代知识学习中得到理解力的锻炼，重新将古代诗人作为一切艺术的楷模来强调。这一切做得都是很出色的！最后，人们曾经想把人类历史连同各种各样的思想观念看作一个伟大的发展过程。随后人们却并非毫无根据

地改变了看法，因为把这个过程作为一出戏来看，那么这整体，不是全部，无疑是不能非常令人振奋与满足的。但是，难道我们由于这一切而应忘记我们是在这里从各方面讨论人类吗？出于对人类的同情，我们只能为人类培养具有同情心的观察者。我们不应忘记，因为儿童还根本不能理解现实，所以还不能同我们一起展望未来，而正因为如此，在他们看来过去就是真正的现在，因此正是他们这样的人才会极自然地产生这种同情心。难道所有古代希腊作家共同表现的儿童的这种天真不能克服我们以高傲的学者态度去阅读他们的著作吗？或者进一步说，难道我们如此缺少自我感觉，乃至不能发觉，这里是在描述我们应当已经经历过的青年时代，而决不是我们现在还能够返回的年龄时代？

我们不能再回避我们有时羞愧地感觉到的那种被曲解的教养了。我们感到，我们耽误了我们本来应当具有的一些东西。我们想通过羞羞答答的努力来加以弥补，但这似乎是徒劳的。但是没有什么可以阻止我们让我们年轻的兄弟们从头开始努力，用自己的步伐，不借用外力，一直不断地前进到未来。

然而，他们若要推进前辈先行的工作，那么就必须继承前辈的工作——首先他们必须从早年开始就把前辈的工作认作他们的先行的工作。

这样，我们对同情的对象就不会感到不知所措了。在这方面我们是否以综合的和基础的方式着手工作呢？

首先，我们无须列举同情的各种成分，也无须用某一种综合方法硬把它们联结在一起。这方面需要一种温暖的感情，但它任何时候都不是由一种辉煌的火焰发出的瞬间的灼热，而是始终由一种能放出柔和的温暖的燃料所发出的持久的热。

其次，同情与人类的冲动有关。由各种成分逐渐发展起来的同情将随着人类感情的前进而前进。但这种感情是由人们的境遇

确定，并随着境遇的发展而前进的。我们在社会上的感觉，产生于欧洲各种复杂的政治和文化关系。假如对社会产生的同情出于各种简单、纯粹而坦率的感情，而这种感情中的每一种都独自呈现在意识中，以致整个意识了解各种感情的需要，那么同情一定会在一系列人类境遇中前进。从最初的、已清晰地表达出来的、通过属于它的各种心理活动范围得到充分发展的状态开始，一直前进到现在这种状态。因为过去无疑只表露了人们各种状态的一小部分，更不能如同教育所希望的那样清晰而多方面地表达出来。正因为如此，某些文件是很珍贵的，这些文件用完美而活生生的语调告诉我们过去。至于其余的，必须由我们通过想象来加以补充。

最后，同情虽然可能在儿童之间的交际中最自然、最完美而连贯地发展起来，但他们这种交际恰恰是按照每一个儿童对这种交际作出的贡献决定的，而贡献是依据每一个儿童的活动与观点来决定的。假如人们不使他们放荡不羁地成长起来的话，那么这种活动与观点无疑是由提供给他们心智加工的材料决定的。不可否认，青少年的交际是由于其所获得的引导的不同而迥异的。假如这种引导跳跃地进行的话，那么他们就难以遵循，不愿遵循，就会退缩到他们幼稚的游戏与活动中去，他们将在这种活动中相互交往，使自己坚强起来。但是他们在某一天总得投身社会，投身世界的。假如到那时他们还相互抵触，毫无同情地如同陌生人一样，并顽固地坚持在他们的小事情上互不相让，那么这有什么可以诧异的呢？最后，假如社会本身是由许多小组织组成的一种松散的集体，而每个小组织都喜欢自得其乐，并尽可能地利用他们同集体的各种关系作为达到这种目的的手段，这更有什么可以诧异的呢？

但是在一个有爱国心的民族中情况却是何等不同！这里六岁

儿童都会告诉你们历史故事，儿童都会告诉你们关于从前伟大的英雄少年的故事；他们彼此讲述这些故事，彼此联合起来随着本国的历史发展前进。他们渴望成为本民族的卫士，而且的确可以成为本民族的卫士。古人都能背诵荷马史诗，他们不是在成年时，而是在童年时学习这史诗的。荷马史诗就是青年人的普遍教育者，而其学生并不辜负它。诚然，它并不能做到一切，我们也并不把一切信托给它。

请你们想一想欧洲的爱国主义。希腊人与罗马人是我们的先驱。一切分裂乃是派别心理的不幸表现，这种分裂必须同派别心理一起消失。有谁能够引起对这种思想的重视呢？教学能够。

请不要说我们德意志人本来就很赞成世界主义。这太缺少爱国主义了。可惜这是事实！但是我难道要在这里首先来调和爱国主义与世界主义吗？

让我们回到对古人的讨论上去。我们认为，诗人、哲学家、历史学家，就他们全都要使人去关心人的本性而言，他们在这里是属于同一个行列的。荷马史诗、柏拉图的对话原先并不是艺术作品和至理名作，而首先是描述人物与思想，首先它们要求人们乐意接受这些人物与思想。我们认为，糟糕的是，有人向我们推荐的外国人讲的是希腊语言！这就使我们难以很好地接受他们的作品了，因为我们不得不需要译者，不得不要逐步地去学习语言，逐步的、不是一气呵成的，至少不能立即透彻掌握它。而这种学习对于我们现在越来越需要了，因为译者本身恰恰不能说最易懂的德语。将来有闲情逸致时我们将尝试使语言达到精深程度，并从而来把握诗歌艺术，可现在对我们来说两者还同样遥远。寓言只能给我们消遣，但人物却可以使我们发生兴趣。诚然，归根结底，教师需要具有某种程度的语言学技巧，以使他尽可能把文法课限制在最狭窄的范围内，但却能在这种限制范围内最坚定地把

着手了的教学工作进行下去。可是，这种技巧在这方面只能获得做好工作的荣誉，切不要有其他追求。有一些意见认为，荷马史诗代表了各种希腊语言的最古老而闻名的形式，结构极为简单，这种古典语言的掌握对今后在文学上取得各种进步是具有决定性意义的。这些意见是正确的，但是它们在这里无关紧要。假如教授这种语言困难重重，而收获却事倍功半，那么上述理由仍然是无可比拟地强有力的。但这取决于用什么心情来理解这些理由。

为了实现这部分特殊的教学艺术，必须做三方面的工作。第一，必须决定教材的选择，主要从荷马、希罗多德①、修昔底德②、色诺芬③、普鲁塔克④、索福克勒斯⑤、欧里庇得斯⑥和柏拉图，乃至罗马历史学家中选取材料，就罗马历史学家来说，一等到对他们有所准备后就必须立即选取他们的著作来进行教学；第二，必须严格说明教学方法；第三，需要确定某些辅助材料，以作为讲述和思考的补充，起到有利的陪衬作用。我仅在这里略微提一下，在荷马著作中较为粗糙的《伊里亚特》是不适用的，而全部《奥德赛》，除第八卷中唯一的一个长篇以外却都适用（个别表达是容易避开的）。在儿童早年，索福克勒斯的《斐罗克太特》，色诺芬的历史著作颇为适用（但不要用实为放荡的回忆录，其所享的信誉是由于幸福论的缘故）。当儿童后期阅读了几篇简单的《对话》时，就可以选读柏拉图的《共和国》了。《共和国》完全符合他们

① 希罗多德(Herodotos，约公元前484—公元前30至20)，古希腊历史学家。——译者注

② 修昔底德（Thucydides，约公元前460以前—公元前404以后)，古希腊历史学家。——译者注

③ 色诺芬(Xenophon，公元前431—公元前350)，古希腊历史学家。——译者注

④ 普鲁塔克（Plutarch，约46—119后)，古希腊古典作家。——译者注

⑤ 索福克勒斯(Sophokles，约公元前496—公元前406)，古希腊悲剧作家。——译者注

⑥ 欧里庇得斯（Euripides，公元前484—公元前406)，古希腊悲剧作家。——译者注

对范围更大的社会正在萌发着的兴趣。在青年人郑重地投身治国艺术的时期，这部著作是不能满足他们的，就象荷马不能满足一个正在抛弃一切孩子气的少年一样。作为思想家的柏拉图与作为诗人的荷马诚然是适合于成熟年龄的，但是这些作家的作品难道还不值得我们读两次吗？青年的教师难道没有留意与浏览这些著作的兴致吗？

以上对综合教学大体上作了充分的说明。这种教学必须很早就开始，而其终点却是找不到的。但它将使人感到，父母与青少年必须延长教养年限，使它超过今天习惯上的年限，因为他们也许不甘心让其长期辛苦中获得的可贵成果半途而废，听凭命运摆布。对于大多数人来说，也许正是出于这一原因而不去开始进行这种教养，但只要能找到最好的教养，就有一些人想要得到它的。

然而，假如聘请教师太迟，而他似乎也没有发觉被延误的儿童并非变坏（这种情况是少见的），那么他就应放弃希腊语著作，而更多地依赖分析教学。但切不要把积累起来的一大堆材料一下子就分解为极小的各部分。相反，开始时必须使各种专心活动一一得到反复。然后，在继续的交谈时（这种交谈也许是会在共同阅读各种从现存见解出发选择出来的书籍中自然地引起来的），必须不断地探索心灵受感动之处，把书中的各小节一部分一部分地教给儿童。这样做，与其说为了纠正什么错误，不如说是为了让人意识到自己的潜力。假如一个人自己成了观察的对象，那么这就会表明，他如何可以使自己满意？他有多大力量？什么地方，怎么样可以在综合方面给他提供帮助？

如上面提到的，我们希望教师在纯粹的提示教学中具有灵活的态度与观察的精神，而不拘泥于各种规则。在前一章中所阐明的概念应当联合起来应用于分析与综合的教学。请注意，这里仅

说了个大概而已，不要期待对课程表上安排的各种严密的学科作详细的教学说明。

二、教学的分析过程

（一）经验

让儿童指出各种物件、叫出各种物件名称、触摸和摆弄各种物件，这都可以放在一切活动之前进行。这种过程可以从整体开始，逐渐深入到部分，乃至部分的部分。通过对各部分相互所处的地位的确定，将各部分联系起来。可以分析实物的各种特征，并通过比较把这些特征联系起来。当经验范围中的许多方面用这种方式逐一得到充分认识之后，就可以将各种差异方面的冲突所产生的各种事件分析为每一个个别方面发生的变化。这样就可以说明人类从各种事物中获得的应用。因果的概念同手段和目的的概念不属于这里讨论的范围，因此这里有理由可以避而不谈。经验只与事件的结果及其连续的过程有关。这种实物分析的对象，在儿童的早年一方面是人体（在外界对象中，人体也是最重要的对象，因为人不仅感觉到自己的身体，而且也看到别人的身体），另一方面是周围的各种事物，家具、植物和动物等等。人的活动与遭遇是与人的身体联系在一起的，同时也与人们彼此之间最密切、最简单的关系有关。在这方面可以采取提示教学。这种教学通过初步讲授各国与各民族概况来扩大儿童关于自然与人的知识。地理与博物学可以逐渐由此着手讲授，这方面始终得把说明与联想放在教学之前。同时得悄悄地让儿童对邻近环境中的人进行经验观察。其次在本国语中的分析练习必须涉及本国语的整个范围，以便为学习缀字法、文体与普通语法作好准备，甚至可以暂时把概念撇开。凡经过说明与联想起来的事物都能通过某种综

合的概括获得一种教学的形式，而在教学形式（如分类）中，什么地方适合于进行这样那样的教学，当对这个问题产生疑问时，便出现了哲学探讨的迹象。

1．思辨

在对经验范围进行分析说明时，处处会遇到事物性质有规律地联系在一起的迹象，因果关系的迹象。不管这种迹象是否客观，是否可以解释为超验的或者意识之内的，对青年的教养来说要紧的是，当它出现时他们是否了解它，如何用物理学家或讲究实际的历史学家（非幻想推理家）的眼光探究各种事件过程的本质的一贯性。第一步是指出，即引出手段与目的以及原因与结果的关系，同时必须通过具有不同结果的不同试验来揭示事件的制约性与相互间的依赖关系，例如使一部机器较快或较慢地运转，对这部件与那部件进行干预，以便观察，哪些轮子在转动，哪些不转动。为此我们必须控制结果。必须使这种结果引人注意，也就是说不太一般，也不太奇特。请把先前一一说明的试验联系起来，并指明它们的联系。例如把钟摆与钟的齿轮组联系起来，在用枪射击方面把机械热与火药爆炸联系起来，在应用蒸汽机方面把蒸汽的膨胀与受冷收缩联系起来，等等。在进行试验时应注意每一部分保持的状态，每一部分发生的变化，不要忘记其中的残余部分，应观察结果的完整性，或者说留意其过程中将不为人所观察到的部分，但是，如同人类在其工作方面，在家中、在经济领域，在行业中，在国家事务方面相互猜测，相互依赖或相互干扰一样，这又可以使人联想到有利或有害的自然力的自动运行机制，这一切无论在经验中还是在描述性的教学中都必须向儿童作最详细的说明和让儿童进行冷静的观察，反复的检验，而决不让他们肤浅地观赏，使他们惊讶、恐惧，甚至使他们须臾间入神。至于概念的分野，定义的探究，自己思想的阐明，这一切都可以

在以后结合在一起进行。教学与哲学探讨在这里属于物理学方面进行的工作，并最终可归结为思辨系统。

2. 鉴赏

审美（我把美、高尚、可笑的、以及各种细微的差别和对立面都包括在这个名词中了），对我们来说，它最初产生于留意的观察中。通常少年儿童仅把一种物质看作与其它各种物质一样的东西。最初他们觉得彩色的、形成对照的和运动的东西都是美的。而当他们看够了这一切，并处在一种极其平静而跃跃欲试的心理状态中的时候，我们就可尝试，是否可以让他们去探讨美了。首先我们应把美的现象从一系列在审美上无关紧要的现象中揭示出来，从而说明它。然后应开始分析，即把它分解为各个部分，使其中的每一部分本身具有鉴赏价值。例如我们可以取一棵茂盛的灌木树，砍下突出的一单枝，而后再从一枝中取一叶，并从复叶中取一单叶；或者取一朵可以将其花瓣摘下并一一展示给儿童的花朵。错误的分解，例如在叶子中间切割，是必须使学生注意并受到批评的。就这样，美的最简单的形式，组合在一起的美的联结形式，以及以新轮廓重新合并产生新的美，这一切都必须一一了解，并综合起来。同样我们应当如此把美的现象从有趣的和感人的现象中揭示出来，把实质从装饰中，把思想从修辞中，以及把内容从形式中揭示出来。但是，这一切分解手段应始终作为有助于综合的工具，因为理解的心理是力图向这种分解发展的。我们应当在不使整体完全陷于朦胧中的情况下来说明每一个局部。同时，我们不应当从太大的对象着手，越简单就越能产生较明确的鉴赏判断。但是，我们不仅应当在艺术中，而且也应当在生活中，在交际中，在礼节中和在言语表达中指出得体的行为来，并要求儿童在他们自己能通过其鉴赏力来表现得体行为的情况下做到它。同一切生硬的做作行为保持的距离越远，那么就越好；一

般地说，能保持的心情越纯洁，就越能做得好。按照艺术规律进行审美分析的教学及其哲学探讨大多是困难的。

（二）对人类的同情

对那种为唤醒对他人同情心的交际进行的分析，具有一个主要的观念是：应使感情（不管其良莠）返回到自然的感觉运动上去，使每个人在其本身的意识中都有这种感觉运动的可能性，因此也就能够产生同情。但是真正要理解别人的感情乃是以理解自己的感情为前提的。因此应分析青少年自身的心灵，使它在自身发现人类心灵活动的形式。同时必须使青少年学会人类感情赖以表现出来的表达方式，一开始学会非任性的表达，尔后渐渐地也学习惯常地表示感情的范围与轻重。同时必须注意通过自己的行为将自己始终明确地在他人面前显示出来，防止误解和无意识地中伤他人。这种内省性的心理的初步表现必然随着与他人的交际和对他人的认识而不断扩大，并且越来越影响心灵，从而必然使人类的每一种现象越来越可以被理解，使每一种反感，例如对外来特异事物的反感，越来越不可能产生，同一切人的接近越来越真诚。但是要达到这种境地，应当使人类的每一种特点象在明镜中那样较为完全地，不象在一般生活中那样模糊地，并接近崇高诗意地，在那模仿着别人而不失自制的心灵中显示出来，但并不由于超越实际以及因此也超越同情本身而陷入幻境。古典诗人可以使我们懂得这一点。

1. 对社会的同情

关于交往礼节以及各种社会制度的探讨都是从人们相互适应与相互帮助的需要出发的。教学基于这种需要来说明社会上服从与协调的各种形式。为了使这方面教学形象化起见，教师可以首先举出最合适的例子，即学生本身，让他了解他在其一切社会关

系中所具有的正确地位，并让他感到其生存的全部条件与对他人的依赖性。通过同情心把这种感觉化为对所有人相互依赖的了解，通过越来越清楚地了解和越来越充满希望地明白社会运动在不断进行，乃至反复来回摇摆，儿童必然会珍惜一般秩序，不损害这种秩序，甚至觉得值得为这种秩序作出牺牲，假如有一次可能要求他立即作出牺牲的话。假如在青年时期一个人表现出具有体力的话，那么这正适宜于让他观察军事来提高他保卫祖国的思想。军事是国家光辉的表现，从青年的早期开始它就强烈地吸引着他们的目光；但假如教学不对野蛮狂热与虚荣的煽惑采取充分的平衡措施，教育就很容易遭到损害。教学应当针对国家这样那样的制度所投射出来的一切光辉，始终提醒学生想到一个勇敢的人可以在其岗位上发挥的真正力量，想到每个公仆必须加之于自身的切实可行的限制。

2．宗教

对于人类普遍依赖性的同情是一切宗教基本的自然原则。我们应当让学生注意，在什么地方人们会表达受限制的感觉，应当向他们指出，任何傲慢都是对自己力量的错误与危险的夸大。崇拜应当作为恭顺的一种纯粹的表白来解释。而忽视崇拜则可能会导致（事实上确实会导致）一种自负的活动，为取得暂时的成果而花费过多的精力。对人类生活及其命运的进程作出的不断观察常常使人认识到生命的短促，享受的短暂，财富之价值的两重性，以及工资与劳动之间的关系。为此应当使学生注意俭朴的可能性，注意知足常乐，注意对大自然的观事，了解大自然适合人的需要，能够使人产生努力并大体上给以报偿——尽管大自然并不对每一个个别成果都给以报偿。应当由此引导儿童进行一般的因果报应的探索，但始终必须把这种探索局限在大自然范围内，而不使这种探索迷失在人类角逐的混乱中。

从根本上说，心灵应当在宗教中获得休息，在宗教中摆脱一切思想、欲望和顾虑，达到安宁。但是为了获得高度的休息，应使儿童欢迎与众人联合，欢迎教会。只是他们在这方面也必须保持足够的清醒，拒绝荒诞和神秘的欺骗，完全拒绝神秘主义的矫揉造作，把这一切视为宗教尊严所不齿的。①

三、综合教学的进程

导 言

综合教学提供了一系列新的观念，因而必须对它们进行论述。在进行综合教学时我们应当不断地观察：综合教学是否也会使心灵过于充塞，或过于空虚。在这方面，我们可以看到不仅儿童的能力，而且他们对各种课的爱好是非常不同的，因此必须有针对性地进行教学。其次，管理与训育，但尤其是教师自己对于事物的全部考虑，应能唤起学生的努力，以求一开始就完全而正确地了解一切，明确而利落地接受一切。最后，应防止过急地在新准备好的基础上进行建树工作。今天清楚的事，明天可能又重新模糊了，而谁还要吃力地回想个别事物，那就谈不上联系和应用它了。至于各个成分，应当注意在可能范围内使它们在需要以前早就作好准备，同时应当始终建立较广阔的基础，以便使它们到处可用并进行各种变换。关于复杂的事物，应使儿童心灵特别探索其各种形式（只要有可能的话），以使儿童预见到它们联系的途径并自己去探索——这是非常重要的。

---

① 为培植儿童的同情，提示教学可应用历史故事，关于人以及人的集团的生动的传记等，但切不要用现代政治方面的东西！

（一）经验

我们很早就应当通过许多例子来说明各种联合的程序，尤其是它们最常用的变化形式了。除此以外，我们还应当指明感性事物的特征的顺序，这类顺序比如在矿物学教科书中有所提到，象颜色的顺序，重量和硬度的级别等等。这方面也包括空间形式。首先提出正方形与圆形，不用分析，这些形式是周围器物中最常见的。然后再提出角，在这方面可以利用钟表的指针，门窗开启形成的角等等。首先必须提出九十度、四十五度、三十度与六十度角。我的《直观教学 A B C》一书假定这种知识是常用知识，这本书在这方面是恰到好处的。撇开关于事物特征顺序中形成的联合构想的一切例子（对这些顺序的自由联想必须先于联合构想），或者撇开一切关于在联合基础上对一定事物作出分析的例子（因为这种分析不应当在那些事实上还缺少许多可以想象的复合体的场合中进行），而只来谈谈语法，特别是变位。这里先应从那些构成这种那种语言的语言符号中区别出在这里变得复杂起来的一般概念，区别出人称、数、时态、式、语音。其次，应当把说明各个词义及其类别与阐述动词变位类型区别开来，这些类型纯粹是由那种类别的变化产生的。但是，假如除了认识概念之外还认识了超出一切语法之外的变化形式，那么这种类型也会自己形成。假如只想教一种语言，例如希腊语，那么在作好一切准备以后首先可以指出其在大多数情况下稳定的特征，例如将来式、现在完成式、虚拟式、希求式等等，并通过个别词来研究它们。然后再来探讨不稳定的特征，例如不规则的变化。这必须进行专门的学习。尽管熟记也是不可忽略的，但应先让儿童思考变位，用各种方式使他把各种各样的变位联合起来，然后再让儿童开始熟记。在对各种变位的联合作了充分练习之后，就可把这种类型迁移到其他各种形式中去了。这可以在系列的编排由于发生变化而

被改变时进行。一个更简便的例子也许要数乐谱了，在乐谱中音符系列是随着节奏符号的变化而变化的。但是，我们也可在植物学、化学、数学和哲学方面运用这种练习。只有借助这种练习才能正确地说明科学的框架，正确地教会学生分类，并对此作哲学探讨。

在我们同时思考许多问题的一切场合，联合的观察确实是一种难能可贵的才能。这种联合观察在作句法练习和了解历史轮廓的教学中特别实用。学会这种观察是童年后期的一种特殊的工作，这种工作肯定与同情地了解历史故事完全不同。有些历史故事的讲述应在这以前进行。在历史轮廓中存在着一系列人名，这些人名可归入各个国家的历史年表中，也可任意地归入教会的、各种科学的以及艺术的历史年表中，并列在一起。关键在于，我们不仅应当能熟悉各个人名系列，而且也应当能够任意地把他们三三两两地联结在一起。对于法律关系和对此作出的积极规定，我们也可作类似的探讨。获得这方面的一些知识对早期青少年颇为有益，因为通过这种知识，他们对现实生活的注意会变得敏锐起来，而且使他们在今后处理私事方面变得容易起来。

1. 思辨

在任何重要场合，找出关系或者进行先验的综合，这些都以事先感觉到的困难，专心于思辨的问题为前提的。但是这些问题可靠的基础乃是经验，内部的和外部的经验。在青少年教养中本来是应当使他们掌握这种基础的，不管这基础如何广阔。经验范围的分析说明可以达到对一系列因果关系的了解，这一系列关系是无始无终的，即找不到其在世界与意识中的广度，也找不到其深度。物理的自然知识可以使人了解一系列假设，从这些假设出发综合地返回来解说自然，这种尝试通常不会不碰到困难。应当指出这些假设和那些问题，并视机会一一地把它们指出来，使儿

童想象它们，并给儿童进行各种想象的时间，以便他们尽可能自己了解它们，或者至少把它们用各种形式联合起来。我们应当逐渐从那些似乎直接涉及实际的诸问题中引出各种概念来，并应当使人感到，思想家在这方面也可能困于其自身思想的混乱之中，因此他必须掌握正确的方法来对待这些思想。这里可以提出逻辑了。到此时数学学习应早已达到重要阶段（《直观教学ABC》对此已有所准备地指出了某些量度的相互依赖性）。通过那种不仅在数学分析中，而且在几何中存在的中介概念来取得逻辑结论，这至少必须在数学中训练得娴熟了。现在应增加思辨系统的学习（最好从最古老和最简单的开始），而且这种学习应与那种在心理上对人的意见的兴趣联系起来。用演绎方式来教授综合本身的方法，这无疑可以依靠教育来进行，假如青少年的教育者能没有偏见地对教育作好准备，那么这就足够了。思辨的开始虽然可以使一个健康的少年（甚至年龄较大的孩子）非常热衷，非常专注，但是只要各种思辨活动不影响其他兴趣，并使其他兴趣受压抑与干扰的话，它是永远不会过分强烈而有害的。而一旦发生这种情况，就必须立即通过其他活动毅然决然地使这种思辨活动中断。反正在这时思辨情绪可以暂时消失掉。

2．鉴赏

正如阅读一大堆哲学读物不太能造就哲学家一样，浏览各种各样的作品，即使是真正经典的作品，也不太能形成鉴赏力。通过默默地注意心灵在内部完成的无数次自我认识，最后产生美的感觉，但这种感觉大多还只是这样与那样的鉴赏力的一种而已。在这以前，当青少年的心灵尚未受到强烈印象的影响而把这种印象作为回忆对象粘合在脑海中时，就必须使它领略较大艺术作品结构的简单关系，即美的各组成部分。这適合于任何一种艺术的相互并行与交错的领域。对各种关系的领会取决于理解的清晰性

与成熟程度。心灵必须受到感染，而不迷惑；稍被感动，而不震撼。因此应当使心灵感受各种有关系的材料，即那些任何时候都完全处在其能理解的范围中的材料。应当把这些种材料用各种方式联合起来，即使只有简单关系，如在音乐中具有的关系，我们也应当把它们指出来。但也应当注意审美的心情，切不可把一切力量平均分配到学习与体力活动方面。外露的放肆必须受到限制。自由、生动的谈话最能引起那种审美心情，而独自沉思有助于使它达到完善的境均。假如激发了鉴赏力，那么就必须观察一下想象力。亲密的关系对此是有裨益的。应当使学生相信，他的开诚布公，特别在这里会得到教师满意的认可，而不会受到尖锐的责难，但也不会受到过分的夸奖。假如学生自己创造什么，他切不可被他的作品诱惑，不使自己为此而精疲力尽，不使自己自我陶醉。我们应当稍加提醒使他冷静，但不能阻碍他，这样他就可以让我们从一个创造引向另一个创造。应当向他展示各种杰作，以免他太早就沉缅于其自己的鉴赏水平。如他能反复地研究这些杰作，那就为他自己的进修树立了标准。但是，一切鉴赏力很迟才能达到固定风格。为了达到这一步，他必须以其特有的全部意识力量尽力影响其自身。

（二）对人类的同情

对于整个人类的同情就是对于我们想遇到并可能遇到的如此多样的人类所产生的同情，这种同情不能仅仅分析为从那种对熟悉的人交际或者同书上描述的个人的交际中发展形成起来的，更不能简单地理解为对具有一般种类概念的人类所产生的同情。只有那些在自己头脑中树立起无数人类形象的人，只有那些诗人中最可尊敬的人，以及仅次于他们的历史学家中最可尊敬的人，才部分地具有对人类的同情心，并能把这种同情心传递给他人。我

们可以发现他们具有最明显的一般心理真理观。但这种真理是按照人在不同时间不同地点产生的不同状态而不断修正的。对真理的敏感性也是随着年岁的增大而不断变化的。教育者的责任是关心如何使这前一种变化和那后一种变化始终相互一致地、同时地积极发展。因此这里存在着一种从旧到新的逐年变化的进程！这种进程自动地向旁边扩展着，并在扩大的、迁移的、模仿的教化中使个性的逐渐变异为心灵所接受。同时，表现在这种进程中的，变异所遇到的那种被歪曲了的和艺术上拙劣的、与其一切对立面和矛盾事物同时出现的现象，将丧失其感染力，而那些无的放矢地寻找着教养的无准备者常常会受到感染，容易受迷惑，并常常受到危害。站在人类教育的高度前进，达到我们今天的文学水平，就可以容易地避开其中低劣的、不干净的部分；与此相联系的是借以可以获得高度保障，不受今日世界一切诱惑性东西的影响。全部进程将在时代与人类应当达到的明智理想之间的矛盾中，以及在一种关于人类如何能达到理想，个人应当在这方面做些什么的协调考虑中找到终极。此外，那种狂热地要求或者渴求每时每刻都有所进取的观念，至少对于那种饱览各时代，并在每一时期能觉察出同一人类的人来说是极不自然的。这种人甚至不受变化的影响，会尝试使别人获得我们的大自然所允许给予的自由。这就是同情的最高点。

1．对社会的同情

诗歌和历史的描述往往突出地反映了人在交际方面表现出来的顺服性与倔强性；同时反映了那种使各种相互冲突的力量得到缓和并相处在一起的需要的迫切心。关于和睦地结合在一起的人能够表明什么，以及如何得以表明的；关于没有一个人能够单独地成为一个伟人，作出完美的贡献；关于每一个人在自身以及自身以外始终只能在时间与状况所提供给他的范围中有所作

为；关于这种种的说明必然会引起一种主导性的兴趣，按照那种顺服性来指使人，教导人，如同所需要的那样，以使他们能够前进到他们自己确定的较高目标。但是教学在这方面必须充分运用纯洁的青少年所应有的自然的质朴，必须对学生本身提出服从的要求，并为他指出：好斗嘴的不服从行为只能用泛泛的空谈充实懒散而空虚的脑袋，在关键时刻会削弱公共活动的效果。社会兴趣将拒绝任何唐突与轻率，这种兴趣是与一种较高级的经济的审思结合在一起的，此种审思与目的相协调，并考虑到各种机会中的困难。不仅仅交际，例如促进这种交际的天然与人为的需要的刺激，例如保障和压抑这种交际的公共权力以及国家行政各部门，而且关于人组成团体的条件，例如其语言、信仰、科学知识、持家才能与公共娱乐，这些都必须一起加以考虑的。在青年自己选择一种职业之前，必须通过对社会的描述，宛如提供一种指明一切位置与道路的地图那样，使他认识每一种职业。可以非常肯定地说，在职业选择前这样做是不会显得太晚的。这样，必然会使青年人全心全意地对待已选定的职业，而且会寄予它最美好的希望，希望这种职业发挥有益于人类的作用。

2．宗教

宗教的综合教学就是造就与培养学生信仰上帝的观念。这种观念，作为宇宙的终极真理，作为一切尊严的顶峰，必须在儿童早期，即当心灵开始萌发探求知识与思想、恐惧与希望的勇气，当它尝试越出他的视野向外探视的时候，就让他有所了解。假如宗教的基本观念不是属于最早期树立起来并通过回忆可以达到的，假如它不被熟悉，不同变迁的生活在人格中心所遗留下来的一切融合在一起，那么宗教就决不可能在心灵深处占有它所应得的稳定位置。这种观念始终必须重新置于大自然的归宿点。这是使任何一种机制在某一时期中发展出理智行为的根本条件。在儿

童心目中，家庭乃是世界秩序的象征，从父母那里可以很理想地领会到神的品质。他可以与神交谈，就象同他父亲交谈一样。长辈们一定会愈益明白地示意儿童，他决不属于他们的神祇，具有他们的命运。他应当从早期开始依靠艺术本身了解倒退的文化想用丧失其实效的艺术重新产生什么影响。应当向他描绘苏格拉底的时代，在这一时代，命运（既无因果关系又不受意志影响的可靠的定数）开始被那时崭新的神意观念所代替。应当使他了解，我们积极的宗教是可以与柏拉图所希望用以教导希腊青年的宗教相比拟的。青年应当尝试发表自己的意见，但他的性格必须能保证自己永不希望放弃宗教；他的鉴赏必须相当纯洁，致使他永不能忍受一种从缺少道德秩序的世界中，因而（只要他是个现实主义者，就会看到）也是从一种没有真实神祇的真实自然界中必然产生的不和谐状态。

四、关于教学方案

从上述的摘要中我们一看就明白，那不是教学方案。因为其中有许多部分根本不能包括在一种固定的课程之中，而只能指望某一种教学可以把它们结合进去的机会。教学方案就是这种机会的准备。在拟定教学方案之前，教育者首先得对这里指出的思想范围深思熟虑，把他的全部知识置于其中，并对学生的需要作充分的研究。为了使教学方案行之有效，必须考虑其与许多偶然因素的依赖关系，这些偶然因素是与多方面教养的一般观念毫无共同之处的。因为教学效果来源于教育者与学生双方的个人能力，所以无论这些能力怎么样，都必须得到最充分的利用。

教学的许多方面都取决于学生对其反应的程度与状态。从儿童早期开始的，而且主要采用综合形式的教学，可以在相当程

度上信赖它教给学生的一切所发挥的威力。但是，正确地说，学生本来是应当自己为分析教学提供材料的，特别是在他以后的数年学习中，因为那时大量的日常经验已经用尽，而只有那些业已埋入心灵深处的材料尚有分析价值。因此，经验很容易表明，当业已成年的青年开诚布公表白自己时，教育收效就会很快很快，特别是在刚刚开始时（就分析而言），几乎可以获得奇迹般的成功；而当他们不肯流露自己的想法时，一切努力将付诸东流！

分析教学的真正的媒介是会话，在会话时可以穿插和进行自由阅读，如果可能的话，学生与教育者可相互出示书面作文来加以补充。读物必须是用学生已通晓的语言写的，并与学生有某些共同点，而且不应引起学生的兴趣到这样的程度，致使时常中断阅读，例如学生欢迎的较长时间的离题讨论，有可能造成学生的反感。作文必须不太冗长和不太娇揉造作，而必须十分细腻地将他们在谈话中获得的材料又清楚又明确地写出来，并对其中心思想作清晰而引人注目的解释。这些作文必须证明，他们的心灵已倾注到了其注意的对象上。如学生写得不好，教育者可以加以改进。当必要时，教育者可以组织竞赛与辩论，针对松懈现象进行鼓励。只有一点，他自己在这种场合不能发怒！假如对象是延误了受教育的青年，则必须尽量把重点放在这种练习上，并力求使这种教育逐渐切合他们各方面的兴趣。为了充实他们的心灵，可以补充某种生动活泼的演示教学，也可以采用一些本身虽然重要，但却完全有可能形成对照的附加阅读教学。在教学业已变得非常不适合的地方，这便是看上去缺少计划性的教学方案的全部形式。但是即使在通常综合地推进的教学中，作为补充的那些练习也几乎是不可缺少的。因为这样做，就可以使学生在内心世界进行的一切活动置于教育者的注视之中。

假如综合教学开始得适时，并充满着希望，那么上述说明很

容易使人找到两条线索，这种线索贯穿于教育的始终，而且决不会脱离控制。鉴赏力与同情的教育要求有一种从上古至近代的编年系统。教学方案必须注意如此安排教学：儿童早期应从希腊文开始，中期应从拉丁文开始，青年期应致力于现代语。至于思辨与经验方面，假如后者要通过前者来加以说明的话，则首先要求安排有系统的、多方面实用的数学学习。我敢举出《奥德赛》与《直观教学 A B C》作为这两种课程开始时最适合的重点。一系列不同质的学习可以视为第三类课程，其中如博物学、地理、历史讲述、成文法和政治的研究等是最重要的。这些科目无须先结束一门，再开始后一门，仅须在环节上相互衔接，因为每一科目在学生心灵中都可以引起先入的影响。而每一门都需要这样一种环节，以使这种教学一直如此固定下来。假如补充上述那样的练习随时来为分析教学过程服务，那么我们也就似乎具备了教育性教学完备的计划的主要部分。这样就只须在主课学习中增加辅助知识就可以了。主要工作的外围有许多次要工作要做，它们大部分可以安排在课余，而并不脱离连贯性训育所产生的作用范围。此外，可以信任已经被激发起兴趣的儿童将能精力充沛地接受这种兴趣带来的负担。只是应留心不让这种兴趣涣散开去！凡有碍于工作连续性的一切都不可避免地会发生这种影响。工作必须这样安排：使它在本身范围中具有必要的变化，但决不可使爱好的变化瓦解为无目的的涣散状态。在这方面，最有经验的教师似乎还需要获得经验！他们似乎不了解对不间断地遵循具有同一种兴趣的同一种进程采取某一种教学方式所起的作用。——否则也就无法解释大多数课表所作出的支离破碎的课时安排是从哪里来的了。应当明白，在一种严格教学的一切外部条件中头等重要和绝对必要的是，每天为同一种课业安排一课时！但是，所有科目无疑必须占有一定的位置。

在有些情况下，综合教学不能扩展到全部领域，但也不能完全放弃。这取决于如何将它缩短而又不使它有所残缺。它将被有规律地压缩，但就形体而言却照旧，这就象在缩小镜里看到的那样，显示出更醒目的色彩，更明显的对比，但将不可避免地丧失其丰富性、轮廓与效果。大量的语言教学这时取消了，在那通常要读原著与整个作品的地方，现在只需要读译文和节录了。但是，正因为通过各种各样资料来维持效果的可能性越小，就越要强调使教学停留在主题思想部分上。在数学中可以放弃对这门科学本身所进行的无穷多样的运算作出说明。我们只要教授主要规则，最重要的计算方法，但这些都得编词典式地（从最低级到最高级）一一加以说明的，因为最高级的不一定是最复杂的。凡要说明的，应说得透彻明了，以使学生永久记住。在博物学、地理与历史教学中不必要求记住许多名称，但应注意使世界与人类在学生心目中形成一种清澈的观念。

在对各门科学作教学加工时，我们必须通过对某些部分作一定的剔除以使教材得到与上述做法相同的压缩。

如此才能培养出多方面的兴趣，虽然这种兴趣必然会缺少某些教材在表述上的内在力量与流畅性。①

但是无论什么样的教学方案，假如它所提供的机会得不到利用的话，就会成为泡影。我希望这部著作不受那些见解肤浅的友人的歪曲，他们以为，只要相当早地让儿童开始学习荷马史诗与《直观教学 ABC》，就实现了本书的规定。假如他们不同时力求表现诗歌中的人物和说明事物的结构，那么我就没有称赞他们

---

① 这句话的意思是，只有通过压缩教材才能培养多方面的兴趣（因为压缩了教材，就可以不使某一种教材太冗长，影响其他教学内容），但压缩教材后，某些方面在表述上就会失去内在力量与流畅性，从而使多方面兴趣得不到某些教材的内在力量与流畅性的激发。——译者注

的理由。一切教学方案中最空洞的莫过于为全省与全国拟定的办学计划了，尤其是校务委员会平平地议定的那些计划，这种计划在制订之前，学监未曾听取各个学生的愿望，未曾考查一下每个学生的优点与弱点，未曾了解他们相互的私人关系，并借以为计划准备应有的参考资料。通晓人与政治的知识，这对于一个出色的学监来说肯定不是一件小事。因为他必须把许多人团结在一起，使他们精诚合作，对学生施加全部影响，而这许多人中每一部分却是很容易成为另一部分的对头的，纵使只是出于知识的忌妒。他必须运用各方面的一切办法来缓解引起对立的触发点，在这些人中——无疑是指在个人方面，激发起较优良的精神，为每个人指出按照他的特性所能产生的有利影响力在什么地方（假如一个有知识的人不能从事其所爱好的工作，那么损失会多大！），最后促使他们所有人产生共同的思想，使每一节课达到真正的教养效果。一项全国的教学计划从这些分析中能吸取点什么呢？这样一种不考虑在各种地方执行它的各个个人的计划，也许只有在避免与一系列课程和居民的现存精神发生冲突的情况下，才能发挥它所能发挥的作用，除此以外它是不可能有多大作为的。我承认，我对国家接管教学事宜（仿佛她可以把教育委之于政府和督察机构，从而能够达到一切目的）并不真正感到高兴，实际上只有通过个人的才能、忠诚、勤奋、天才与技术才能有所成就，只有通过他们的自由活动才能有所创造，只有通过他们的榜样才能推广。在这方面，政府所能做的仅仅是扫除障碍，铺平道路，提供机会以及给予鼓励——而这一切已是对人类的一种伟大而非常令人崇敬的功绩了。

第六章　教学的结果

对于教师来说，再也没有比时常结识具有高尚性格的青年人，借以充分地了解他们富有接受教育的特点，更使他感到幸福的了。通过结识，青年人的精神世界将为他敞开，他的努力不致于徒劳。而且他可以坚信，在人类教育的观念中他已获得了自己工作的真正蓝本。当教师与学生之间因一方强求另一方做他不想要做的事而造成相互不快时，教师不应从学生对己不敬重而生气。他应不致误把教学改变为游戏，也不致于误把教学故意地改变为工作。他应认识到这是一项郑重的事业，须尝试灵巧而有把握地促进它。他不应用他渊博的知识加重课程的分量（否则在这方面虽然可能考虑到了一切，却忽略了学生的兴趣），他须煞费苦心地使教学的多方面性要求不低于学生的能力所及。因为要不断地满足和充实青年人纯洁的心灵，并不是一件小事。

心灵的充实——这应当视为教学的一般结果，它比其他任何细枝末节的目标更重要。文明的人类由于脱离了其自然状态而不断需要艺术。当人们取得了舒适的生活，积聚了财富，并不再为需求而使用自然力以后，就必须使其精力有发挥的机会，不能让其安逸懈怠。怠惰的富人生活使任何时代的观察者感到愤慨。“绞杀这肉体！或者让它回归到森林去！”假如人类不去学习防止通常从文明中屡见不鲜而可恨地产生的陋习，那么人类将始终不断地用这种语言来谴责自身。必须在精神追求中使任性受到折磨，这

样才能避免祸害。

我们希望，以上关于教学的叙述，无论就其广度而言，还是就其深度而言，在量的方面无所缺陷。现在我们来探讨教学培养心灵状态的质量方面。

一、生活与学校

我们的学习不是为了学校，而是为了生活！假如我们知道这里的学校与生活意味着什么，那么我们便会更加清楚地领悟这一明智的格言了。

不是为了富丽堂皇，而是为了实用！也许这一简短的译辞可以解释那句格言。它是一条聪明的经济规则，它适合于家具的添置，同样也适合于知识的置备。

但是，生活不仅仅是对某些具有不同目的的手段的应用。否则这样的生活准会使人怀疑，多方面的兴趣会遭到某一些欲望的窒息，而这当然不是我们心目中教学应有的结果。正如我们不把生活同纯粹的应用混为一谈那样，也不把学校同富丽堂皇的装饰混为一谈。因此，我们对那句格言的译辞是不能应用的。我们不必对注释作详尽的修改，宁可花力气来分析一下学校与生活之间的关系——不必担心我们在分析中是否再会碰到不为学校而为生活的这种矛盾。

假如我们扪心自问，在未来的岁月中，兴趣的已知部分将如何伴随着我们不断发生作用，那么我们就一定会非常容易地了解生活。

真正的经验，纯粹的观察，是没有止境的，也不追求止境；它喜欢新事物，而每天都会带给它新鲜东西；无论每一天带给它什么，其中有一些永远属于同情心，因为人类的幸福，与国家的

幸福永远处在变化之中。这就是说，观察与同情就是我们借以将每时每刻占为己有并借以真正地进行生活的活动。当观察与同情的脉膊跳动减弱时，那么人们就会感到无聊，果敢的人将打开时间的大门，寻求永恒。

思辨与鉴赏并不是为日常生活与应变而进行的。应变不仅对于各种哲学体系来说是可耻的，[①]而且每个人一旦确定了他的观念与鉴赏标准之后，便不愿意将其放弃，也不可能完全将其放弃了。我们的基本原则是经过长年累月的努力形成的，所以一经形成之后，便不再随便地可以改变了。

这是审思与人格的关键，而观察与同情则不然，它们始终沉浸在新的深化之中。

无疑，凡见多识广的人，都会在一定时候达到某种超越激情的境地。与业已感受到的事物相比较，新的事物对他们来说反觉得太乏味了。但是这种境地还不是静止的，不是一切的主宰，而仅仅是不易于屈服的一种活动状态。

对于那些优良的人来说，假如他们在思想方面很少受到过训练，那么几乎唯有宗教能指导他们控制生活。宗教同时可以代替思辨与鉴赏的位置。一切人需要宗教来保持精神上的安宁，但是心灵的活动使那些曾受过宗教陶冶的人们受到双重的教育——理论和实际判断的教育。

无限制地积累着的观察，从一处转向另一处，最后在转向一切时将失却其自身；在狂热的要求中伸向各处的同情，同样会因而导致彻底消退。思辨可以使这两者保持节制与冷静，因为思辨将

---

① 赫尔巴特在此认为：经验与观察总是随着日常生活，随着它们的对象变化而变化，而思辨与鉴赏从一种立场观点出发，或者说从一种形成了的基本原则出发，是不变的，不应当随便改变的。如随便变化，那么哲学体系也就不成其为体系了，因此可以说是可耻的。——译者注

放弃应变而达到向实际升华，尤其因为它在回顾往事中能够从非感性认识出发来确定和限制感性认识的一般可能性，并重新与经验结合，从而告诫那些不考虑程度与时间、不考虑各种能力的全部庞大进程的人们，防范一切轻率、夸大、奢望与过度恐惧，一切误解与小聪明。

在知识积累过程中被激发起来的能力将在思考范围内期待指导者的出现，而在使这种能力发挥作用方面，鉴赏是有它的模式与观念的。一切端正的、一切美的、一切道德的和正确的，一言以蔽之，一切完美突出的、经过完善的思考而使人满意的行为，假如事先无须努力扫除在那些不重视审思作用的人们任意行动的所有场合大量地积聚着的可憎现象的话，那么对这一切的描述乃是纯粹审思活动之愉快的工作。鉴赏是严格的，它毫不会退缩。生活必须按鉴赏来进行，不然生活将受到它的指责。

为了能够完满地教人懂得生活的两个主宰，即思辨与鉴赏，是如何决定生活的，我们就要寻找一种哲学的体系，教学的钥匙。

可悲的是，我们可以看到我们的哲学迄今常常误解了这两者相互完全独立的性质，错误地用思辨来代替鉴赏，或者用鉴赏来代替思辨；可悲的是我们可以看到哲学是如何通过这两者去压抑观察精神与同情，因而也伤害生活本身；可悲的是我们目击许多有才干的青年时常处在痉挛般的挣扎之中，因为没有事先准备而在宇宙与自我之间来回摇摆，而其中一方对他们来说过于遥远，而两者对他们又过于深奥，以致他们几乎被磨灭，然而他们还为其获得的见解“万事皆空!”而自负。使教师感情上产生愤慨的，莫过于毫无顾忌地把审慎教学的结果弃置于时代的冒险旋涡之中，并为其无把握的成功作出牺牲。关于这一点，我似乎不必赘

言，只是教育学必须指出这方面的危险所在。①

诚然，那些有能力的人寻求审思的真正关键，并一直寻到目的达到，这乃是属于人类进程之内的。

但愿个别的人们能够在茫茫的大自然中不仰仗别人而幸福美满地生活。当生活的波浪不高涨时，自然是不需要多大力气使自己保持在其间的。

但是，我们却处在文明国家的中心，对人类与社会都感兴趣，因此就被这种兴趣所驱使，要去寻找一种统一的思想，这种统一思想也许可以成为无数专心活动中产生一般审思的集中点（许多人都为此耗尽精力）。沙龙先前对于雅典人非难说："个人具有理智，个人集合在一起就没有理智！"在这非难中可以了解人类自古以来的一种需要，那就是产生共同理智的需要。

一切专心应当汇集成审思，而不断更新的生活将不断产生学校。在那懂得培育生活之果实的聪明人存在的时代，事实上的确会如此。请不必抱怨迄今一直不断地产生另外的各种学校，而请多考虑一下这时期的短促和迄今转向这种学校的力量的薄弱。

现在让我们比以前更忠实地翻译一下！学校——让我们给予这个崇高的名词一个正确的含义吧！学校就是闲暇，而闲暇便是审思、鉴赏与宗教的共同财富。生活对于那些对外界活动与忍受的应变产生同情的观察者来说就是贡献。那句苛刻的格言似乎在把应变作为闲暇的目的，使审思成为专心的手段，但我们可以期待并允许从一方面向另一方面变动，从活动与忍受向闲暇过渡，再从闲暇向活动与忍受过渡，正如为了健康与健康的需要而维持人的精神的呼吸一样。

---

① 人们可以要求我说透彻一点。假如有人要我作解释的话，那么眼下我可以介绍他去看我这部著作的补遗《关于柏拉图系统的根据》。

以上谈了许多关于心灵状态的特性，只要现代知识可能，多方面的教学就要力求训练它。在心灵中，生活的乐趣是与内心崇高的感觉一致的，后者知道如何从生活中解脱出来。

二、关于青年教育期的结束

正是当青年在其自然的活动中倾注了全部精力，并大多为扩大兴趣服务的时候，其各方面也就表现得更加清晰可见了，而依附于这各个方面的精神视野将变得越来越狭窄。对于这些方面本身并不使我们感兴趣，我们感兴趣的倒是一般的结果。

每个人都必须有所活动。青年人梦想着他的活动，这就是说也梦想着各种手段和途径、障碍与危险，当然也梦想着大大小小与他的活动相联系的一切。因此他对于一切有用的和有害的都感兴趣，而对于无关的方面则漠不关心。各种人、各种事和各种科学都将受到挑选。他们实际活动的兴趣日益高涨，而对所学到的知识的兴趣却日益减少。例如所学到的古老言语在消亡，已死的语言文字让位给活的语言。他们力求使自己的鉴赏与研究达到时代的顶峰，以便与同时代人容易相处。爱情起而代替同情，对社会的良好愿望变为对某种职业的追求。社会上存在着善者、忌妒者和两面派，因此青年人不得不戒备，谅解，争取，交往，伪装，威吓和拍马——在这样多的利害关系当中，多方面性是可以应付而不成问题的。

教育者对这种精神上的颓唐感到难过，这是很自然的。但是，如果教育学本身真正主张通过原来的那种贫乏的教育去预防这种精神颓唐，那么这对于我们这种教育学的爱好者来说是可耻的。

但事情并不变得如此糟糕透顶。由持续而有力的教学所培植

起来的一种基础扎实的，真正多方面的兴趣是不受限制的，它本身将给予生活计划以助力，甚至选择或陶汰手段与途径，创造希望，争取朋友，使忌妒感到羞耻。这种兴趣将通过纯粹地体现正直的人性，此外通过丰富多彩的练习，在行动上表现出来；只要需要，这种练习就马上可能成为熟练技巧。而轻率的任性将借以得到限制，不再能随心所欲。

培养出来的未来的人是什么样的，这取决于这种发展的趋向。这个未来的人愿意要什么，不愿意要什么，这都将在这里区别开来，而他对自己怎么看，也将在这里体现出来。这种趋向决定了内在的人格，限制了交往，在与他想获得他们尊重的人的牢固联系中表现了他为赢得这种尊重所要承担的责任。一切都将在这种趋向中得到估价。凡青年人以往学习的、考虑的、练习的都有助于他在人群中，在他自身中找到一个位置；正因为如此，这一切现在便融合在一起，归于统一。他所希望的、爱好的、容忍的和卑视的，通过确定其生活的观念与生活的计划，以前后和上下的层次井然有序地组织在一起。这种组织的结果，就大多数情况而言将会在今后继续发生作用。谁投入到公众活动中去，谁就很难将自己的许多思想置于他自己的事业之中。爱好一旦从义务中分离出来，就可能造成双方的损失。以个人主义开始行事的人，此后便会以疏远他自己的相反的关系对待他人与事物。但是，在多大程度上让同情心理对未来命运的选择起作用，在多大程度上愿意对自己的进一步教育作出考虑，假如青年人学会了对付自己的摇摆心理的话，这两者是有保证的，虽然并不是在实践上得到保证，而是在意志上，在人格上得到保证。

我们在这里看到的教学结果接近于性格形成的结果。随着真正多方面性教学的发展，性格的正确方向也就被考虑到了，这是相当明确的，但性格的稳固性、坚定性和不可伤害性又是另一回

事了。

没有心理学与实践哲学的某种前提而要能够充分地说明上述两方面问题，那我们就必须首先象本书已在前面写的那样来阐明各种概念问题。

第三编　性格的道德力量

第一章　究竟什么叫做性格

在前面我们认为性格寓于意志之中，意志自然不是指可以变动的愿望和情绪，而是指意志的前后一致性与坚定性。由于这种特性，意志一定是这样的，而不是别的什么。对那种坚定性，我们把它称为性格。性格见诸一个人决意要什么与决意不要什么这两者之间的比较之中。

每一事物都可以在这种比较中确定它的形态。这种形态在某一个程度不确定的较大范围中突出地显露出来，并将通过辨异被人们所认识。因此性格乃是意志之形态，只有在对决意要什么与决意不要什么的比较之中才能理解它。

就性格的消极部分而言，我们必须把不完全的意志从否定的意志中区分出来。不完全的意志的确有可能产生的，它属于人的不确定性。只有那种与坚定而积极的“要”不相一致的意志已被排除在这种要的意志之外，因为这与明显的“不要”的意志同样是具有独特性的。可是后者还具有强化的作用。

我们观察人是为了了解人有什么样的本性。我们要把人确定为观察对象。一个人自己也有这样的需要。为了被理解，他必须是可以被理解的。这就导致我们去明确地区别各种性格。

一、性格的主观与客观部分

有一个由来已久的怨言，说人常常好象有两个灵魂。

观察自己，可以了解自己，会使自己满意，并指导自己。但是，在观察之前，当他沉浸在外部事物之中时，他已经有了一个意志，有时也已经有了一种非常明显的性格特征。这就是性格的客观部分。观察着的主体，以一种新的、在完全不一样的心境中产生的意志，对这种客观部分表示一致或不一致。

在不一致的情况下，是两者中的哪一种意志决定性格的呢？很明显，两者结合会加强性格，而现在的不一致却会损坏性格，并使它分裂。假如这两种意志都仅仅想避免陷入明显的不良状态，那么向我们提出的较好的要求至多只能是保持一种有益的无性格状态。

如果性格的两部分中的一部分还较弱的话，那么另一部分的较早的决断对较弱的这一部分具有较大的影响。这一点在某些少年身上可以得到证实，他们放荡，但不腐败，他们通过一位较年长的朋友或一本好的读物的影响很快在好的方面得到明显的加强。使人感到不幸的是，目前尚未证明能通过许多早期的道德教诲与鼓励——即使那是最纯粹的一种——可以抑制由少年自身逆转了的明显的性格特征。因为不管这种影响作用有多大，仍然不能阻止那种隐藏在良好的教诲背后的冲动在教育期到来之前的漫长过程中有时会迸发出来，并间或产生不可思议的变异。①

① 赫尔巴特把性格分为客观部分与主观部分。客观部分是指人业已具有的意志部分；主观部分是指人产生的新的意志部分。他认为对性格客观部分的教育是困难的，我们对儿童早期进行教诲，而其逆转了的性格（或称客观部分）往往会隐藏起来，到时又会表现出来，所以我们似乎必须把教诲放在主观部分上。然而赫尔巴特认为，教育的使命恰恰不应回避对性格客观部分进行教诲，只有性格客观部分得到了陶冶后，才能为教育性格主观部分打好基础。——译者注

因此，假如道德教诲想对人发生作用的话，除非注意人格的主观部分，并在客观基础上进行尝试，看看它能有多大作用。

而对于教育来说，这种方法是不适合的。那种普遍而自然的现象是：人们为自己以后的倾向创造了行为的准则，以便享受一种内在的“为所欲为”的舒适，这种现象必须指导教育把它的主要注意力放在性格的客观部分，使这客观部分在它的观察与影响之下慢慢地得到陶冶与提高。等到这客观部分解决好了，才能指望良好的道德教诲所具有的调整力量取得成果，然后主观部分才能接受教诲，才能完成对道德性格的修正与完善，虽然这还需要努力，但却是容易实现的。

二、意志的记忆、选择、原则、冲突

有一种性格坚定性的秉赋，有时很早就会被发现。我不知怎样才能更好地来称呼这种秉赋，姑且用意志的记忆这种名称来表达吧。

这里我避开一切对于打上了“记忆”与“回想力”等等印记的现象所作的心理学说明。这些现象仿佛是以心灵的某种特殊活动，甚至能力为前提的。然而，我很诧异，目前还没有把表象的恒常性与那在性格上构成其客观部分真正基础的意志的恒常性作过对照。

可以肯定，如果一个人的意志不能象记忆中的表象一样常常自发地再现，也不能直接作为其自身重新出现，一个人只能通过思考回想到他以前的决心，那么他要获得性格是有很大困难的。而正因为在儿童身上不常发现意志的天然恒常性，所以对他们要做许多训育工作。

我们在这里先只是指出在那产生意志的表象范围中的恒常性

条件，这种恒常性就是指前后一致的洞察与充分的思考。谁一开始就不作出以意志为基础的考察，然后保持它，谁就准会不断改变主意，在这种情况下，外部环境便会产生很大影响。

恒常的志向，无论是决意要实现某种意图，还是决意要摒弃某种意图，乃是性格客观部分的要素。但这种要素是多方面的，而且不是一切志向都同样坚定，同样强烈。这种坚定和强烈的程度决定于选择。而选择就是取与舍。凡能进行适当选择的人，就会觉得每一件事都有一种有限的价值，除非具有最高价值的事物，才能使他以无限的努力去使它占据整个心灵。人的倾向是有坚固结构的。正是由于这种结构中不同的数量关系，各人的性格才有所不同。否则所有的人大体上就都有相同的倾向了。此外，很清楚，对事物价值的那种估价只能按个人的标准作出，但每个人都必然要作出这种估价，以使自己性格巩固起来。我们必须了解我们的愿望是多么宝贵。价值小的必须舍去，必须让位给更大、更重要的。

如果有意志记忆的存在，那么选择将由自己作出决定。愿望是以其轻重不由自主地前后排列的。一个人无须作任何理论思考（因为只需初步选择，有关的动机接着就有了实践的意义），就会意识到他宁可要什么，宁可牺牲什么，他或多或少畏惧什么，他自己将会了解这一切。可是一个经常变动的心灵，在这方面是得不到任何真正的经验的。

如果心灵作为智慧参与进来，并考察自己与它的意志的对象，那么关键在于人格的主观部分能保持自己同客观部分不混杂在一起的纯粹程度。假如诚实的鉴赏将不受迷惑地作出自我判断，正如对陌生人作出判断一样，那么性格的主观部分不论与客观部分是多么不协调，却至少在道德上是纯粹的，并将保持这种纯粹性。但是，考察自己的人通常只求表现自己。在这里我们主要

论述性格问题，所以似乎可以对这种自我表现可能离开道德标准多远的问题先不予考虑。

努力理解自己，这将直接起到加强自己的作用，因为通过这种努力，那种较坚强的部分比那不坚强的部分更会被意识到，这样，人就容易在某种程度上达到与自身的统一。这里会引起一种舒适感，它足以使自己成为内心反省的主宰。于是客观部分最明显的特征便升华为性格主观部分的原则，而带有支配性的主观倾向便可成为合理的了。

但是，产生这种原则的自我观察对于内心的稳定还有别的作用。一个人只能在理解其环境的同时理解自己，理解其对象的同时理解自己的倾向。即使有某种理论思维的力量存在，也要考虑情况的变化，把这种考虑与这些原则结合起来，按照情况决定原则的应用。人学会依据动机来决定自己，学会听取理由，这就是说，学会每一次把当时所出现的从属原则包括在他假定的主要原则中去，然后才把这样形成的决定付诸行动。我把性格的这种特征叫做动机的力量，它是与原则的稳定性直接联系在一起的。

但是人格的客观部分决不会完全、彻底地包括在原则之中的。每一种个性本来象，而且将仍然象一条变色龙，因此每一种性格有时就在内心冲突中被理解。人的坚强性，或许是他的德行，在这样的冲突中发出光辉，但这对心现健康有危险，最终甚至对身体健康也有危险。因此，似乎有理由希望摆脱这种冲突。但是教人不要冲突的伪道德并没有力量把这种冲突铲除干净。要缓解这种冲突，可以期待教育的预防措施去完成。

第二章　论道德的概念

以上关于性格的整个论述是对各种心理现象的逐一说明。但是，假如仅仅说某个人具有某一种性格，那么也许任何思考过"道德"这个词的人都会认为，这种说法是不能令人满意的。

我们姑且承认，某些以道德为基础的要求是与一个人业已存在的性格相反的。这些要求虽然在这个人的本质上根本不具有实现的能力，但也不因为它们事实上对性格的抗拒而趋向屈服。这些要求是与那种真实的、自然的性格毫无共同之处，甚至在任何意义上说都是与客观实在的性格毫无共同之处的，它们仿佛是作为一种完全陌生的东西来补充性格，与它交往，以便对它作出判断。而某一种判断是不会与判断的对象对抗的。

但是，如果一个人的性格不屈服于最初的判断，也许可以从而接受一种新的判断。在这种断的判断中表现出来的与要求的不一致也许最终不能使一个人满意，于是到最后也许产生一种把要求作为命令来服从的决心。每一个人都知道，一切人都觉得他们被驱使朝这个方向前进，而且事实上多少都习惯于朝这个方向前进。

但是，是否有人立即不走样地说出最初的判断本来表达的是什么呢？法律的学说与道德的学说尽管都按共同的名义来论证，但它们的说法却是不同的。

在《论世界的美的启示》一文中，我在这方面得出若干结

论。有些人至少暂时想摆脱矛盾，避免把各种按他们自己的观点作出的定义强加到客观与普遍适用的道德概念中去。我们这些结论无疑对这些人是有意义的。

没有人要求教育学预见那种只有实践哲学才能作出的解释与论证。正因为如此，在这里我仅仅请求读者接受关于某些表象形式的历史知识，因为我的教育原理的提出与这些形式不可避免地交织在一起的。

一、道德的积极部分与消极部分

不论在道德中存在着何等程度的谦逊，德行表现在它的实施上总被每一个人称为"坚强的"，而没有人称它为"懦弱的"。

虽然如此，如果德行只是迁就外来的要求，那么它的实施就只能说是懦弱的了。

就那种外来要求而言，我们多半是自己对自己提出的。当我们判断自己的性格并要求它服从的时候，就是我们自己在反对自己。这就是存在于我们内部的观察着的主观方面。这种主观方面在这时超过了单纯的自我表现，正象我们可以感觉到的那样。

道德的积极的和消极的这两个方面，在这里是相互贴近的。判断自己的举动本身是积极的，但是这种判断对于那种与判断提出的要求不相一致的性格来说则是消极的，这种性格正如前面在人格的客观方面所论证了的那样。只要一个人决定服从判断，那么这种否定的判断就会转化为真正的性格升华和自我牺牲。于是，他把那本身仅仅是一个单纯的判断的东西作为一个绝对的命令予以接受。

诚然，用一种绝对命令来对伦理学作科学的解释乃是一种错误。在这里，那种纯粹的积极方面必须首先得到说明，各种积极

方面必须相互联系地依次得到阐述，而康德对这一点也没有透彻地思索过。但是，那些糊涂到想要使人类摆脱绝对命令的人，他们犯了更大的错误。

二、道德的判断、热情、决定与自制

人们谈到一种道德感觉，这种道德感觉在儿童的早期就可以发现了。人们也谈到实际的理智，这表明人们并不想把道德的原始表现归结为易变的、模糊的感觉，也不想把它归结为情绪的兴奋与倾向，而是表明，人们提出了非常自然的要求，认为这种权威的表现应当是某种端庄的声明，在这种声明中不但有关对象而且对其作出的判断都应清清楚楚地得到说明。当人们出于这种出色的理由，用说明道德的最初的基本论断来推论理智的时候，人们不会留意，自己把自己托付给了一位理论艺术家的手中。这位艺术家眼下只想到逻辑与形而上学，用道德规律的普遍性给道德规律下定义，把自由作为产生善的根源。是的，这位艺术家与其说只是想通过我们道德感觉这唯一的一点使我们产生清晰的认识，使我们知道并学会从各种次要的事情中把那些在应用“道德的合理”与“不合理”这种表达时我们本来要拒绝和接受的东西区别出来，不如说是在使用全部超验哲学来说明道德意识的可能性。我的同代人中的某些人虽然有这样的错误，但已经了解，道德的决定既不是一种感觉，也不是一种理论的真理，对于这种人，也许不难使他们产生赞成“鉴赏”这个名词的有利偏见，尤其是如果我向他们保证，我所谓的道德鉴赏并不指我们日常生活里时髦闲谈中的意思，也不是象斯多噶学派格言——只有善的才是美的——那样把美与善源淆在一起。

然而，任我们用何种名称去称呼道德的判断，一个端庄明晰、

坚固而肯定的判断在任何情况下都必然构成一个人的道德基础，除非用突如其来的冲动或病态的欲望来代替道德的热情。冲动与欲望这两者把善视为追求的对象，而对适合目标的与合时的行为来说，这两者之中没有哪一个有用处。个人在自身中可以找到引起道德判断的许多原因，它们需要用忠实的，摆脱一切畏惧的眼光来理解。此外，在家庭中，在交际中，乃至在综合教学与分析教学范围内出现的一切之中，都存在着这种原因的取之不尽的储备，只有从这种原因的丰富的储备出发——假如允许我再一次使用一个冒昧的表达方式的话，那么这种原因的丰富储备足以对道德判断作出有条有理的动人的说明，甚至诗一般的表述——简而言之，只有从道德观的美学威力出发，才可能出现那种对美的纯粹的，摆脱了欲望的，同勇气与智慧相协调的热情，借以把真正的道德化为性格。

因为在性格的客观部分善与正直的观念必然是与其他审美观念以及智慧观念汇集在一起的，所以可以大胆地说，由于它们的清晰性，在一般选择中，善与正直必然占据优先地位，优先于一切欲望的冲动。但是它们也必然会转入性格的主观部分，作为原则表现出来。由于人性极少会完全集中在道德决定中体现出来，因此执行道德消极部分的道德决定虽然常常会得不到服从，并从而感到屈辱。但是，假如这种决定不乏持久的热情，而且假如教育防止了把道德教诲转化为轻率地使人感动的做法，那么这种屈辱不会推翻决定本身。

在道德的决定中必须加上自我观察，就象小前提必须归入大前提之中一样。在这一点上颇有赖于对个人自己的正确理解。谁错误地判断自己，谁就有损害自己的危险。但同时，其他属于性格动机的一切必然有赖于道德原则的推动力，并反过来对其应用产生作用。一个人必须用道德的眼睛来观察他在世上的全部态

度。他必须明了，他的最高利益如何才会为环境所促进或损害。他必须用理论武装实际见解。他必须依此行动。在别的著作中我是用道德生活秩序的实用构成来说明这一点的。

自制就是结论。人们由此可知自己是谁，了解自己在自制方面表现出何种弱点，而这种弱点的根源可以从个性的深处去寻找，去追踪。

第三章　道德性格的表现形式

以上所阐明的概念仅仅是形式上的，而关键在于找到它的真实性，确定道德的性格为什么目标决定的，它如何和为何要证明它的坚定性。

一、控制欲望和为观念服务的性格

道德的决定显然处在它所决定的与它被决定的两者之间。欲望，即指属于所谓低级欲官能的一切，将要在道德决定中被抑制，被调整，欲保留在业已选定的先后顺序中。某种人的欲望正相反，他们那种没有意志的判断会不由自主地用“赞同”或“不赞同”来标志一切欲望的提出。因此意志在这里起到安排欲望顺序的准则和原则，及其追求对象的作用。我把那种以无意志的赞同来标志的欲望称为实际观念。

因此，假如我们要认识性格的形式概念和道德性格的形式概念，那么我们必须探求在低级欲的官能方面可以确定的主要成份与属于决定性观念王国的主要成份，以便可以认识道德性格的物质本质与形成本质。

二、可被决定的部分 与 决定的观念

我们所要忍受的	公正
我们所要有的	善良
我们所要做的	内心自由

低级欲的官能是以欲望和憎恶的感情为基础的。一个性格完全的人忍受一部分欲望和憎恶，而摒弃其余部分。他知道什么是他要容忍的，什么是他不要容忍的，他已经排除了不耐烦的不安状态。同时他也约束了他的欲望，即不仅仅是那种为确保想要得到的事物而要占有它们的欲望，而且也包括那种本身在起作用与产生结果的，也就是说处在活动中的欲望。

我从实践哲学中吸取了这些观念。在我使用的一系列观念中，我略去了纯粹形式的观念，即完善的观念。另外有两个观念在实践哲学中是严格分开的。我在这里把它们合并为一个观念——公正。在此我既不能说明这样做的原因，又不能说明各观念本身之间的特殊区别。对于普通教育学，已知道的名词将足以使人正确理解的了。但是，如果这门科学的这一部分要讲得详细些，那么就不能这样随便了。

第四章　性格形成的自然过程

假如我们希望领导的某些运动眼下已处在变化之中的话，那么不言而喻，在我们用我们的方式去干预之前就必须先尝试去认识业已出现的变化，这乃是智慧的第一条规则。

我们不禁要指出，我们不联系经验与交际，即人的永恒的导师，就无从谈论教学。这里，在我们要阐述形成性格的训育措施的地方，我们更需要指出，我们首先必须探究自由自在的人在渐渐获得性格过程中，他们通常采取何种途径。因为，众所周知，人不是用十分柔软的黏土塑造成的，他们恰恰不期待教育家愿意给予他们什么样的性格。就这一点看，当性格已经完成后，为使人成为什么而作出的关心与工作往往是徒劳的，人最后所取得的结果必然还象他现在这样。

一、行动是性格的原则

性格存在于何处，即当它出现时，它在何处有它的基点，关于这一点业已作了说明。意志就是它的基点，意志决定的方式决定了这样那样的性格。

因此，性格将成为什么样的问题，只要说明意志是如何作出决定的，就得到了回答。

我们首先应当问一下，没有决定的情况下意志将是什么样

的呢？

当然是几乎没有意志！是一种没有决定的兴奋，是一种对事物的单纯的意向，没有要达到它的设想——可以随意称它为欲望或要求。

说"我要！"的人，他已经在思想中占有了未来，已经看到他成就的是什么，占有的是什么，享有的是什么。

假如指出他不能要，他便不再会要了，因为他了解你。但是欲望也许还保留着，并且会骤然爆发或有竭力隐秘地尝试的企图。在这种企图中又有一种新的意志，但不再是指向事物，而是指向活动，这些活动是由驾驭它们的意识与利用各种技巧以达到其目的的希望所造成的。统帅有胜利的欲望，因此他要操演他的部队。假如他不了解他命令的威力，他也就不要进行这种操演了。但是，人人都可以有要的欲望（此例来自雅科比①），可以有"要跳舞"的欲望，就象韦斯特里一家②能产生"要跳舞"的欲望一样。各种人都不缺少这种要的欲望。而无疑，教师的教育是从欲望开始的，但是他的意志肯定也不能一蹴而就地达到应当逐渐取得的那种成功，至多也只能跟随其后。

所以，行动从欲望中产生意志。

但是，能力与机会是行动所应有的。

从这一点上可以大致看到形成性格的共同因素。

显然，人的活动首先依赖于他的欲望范围。欲望一部分来源于动物本能，一部分产生于智慧的兴趣。

其次是个人的能力，连同外界的机会或障碍。要达到目标的手段越多，从外部与从内部受到促进或阻碍的中间活动越多，它

---

① 雅科比（Friedrich Heinrich Yacobi 1747—1819），德国唯心主义哲学家。——译者注

② 韦斯特里（Vestri），十八、十九世纪意大利—法国舞蹈世家。——译者注

们的影响也就越复杂。

但是在这方面我们首先必须考虑到，一位受过教育的人大部分活动纯粹是在内部发生的，主要是内在经验教给我们能力。性格从何处获得方向的这个最本质的问题就是把我们的思想指向何方，即是否有动机与适应性的问题。然后它取决于在我们想象中对于外部活动及其全部复杂性能十分清楚地表现出来的方式。伟大人物在出现外部行动之前，在思想中早就在行动，他已觉得他在行动，他已看到他的行动在产生，外部行动乃是内部行动的复本。有些转瞬即逝，本无足轻重的活动企图，很容易使他把过分的信念转变为信赖，因此，凡他内部所能清楚地看到的，也能在外部做到。这种信心可以支持行动来确立坚定不移的意志。

不幸的是那些缺乏力量的人决意要干些大事业。毁灭的道路就是走向教育进程的反面。那种成了习惯的沮丧就是性格的致命伤。

二、思想范围对于性格的影响

无知即无欲！——思想范围包含由兴趣逐步上升为欲望，然后又依靠行动上升为意志的积累过程。进一步说，它还包含着一切智慧工作（包括知识与思考）的积累，没有这些，人就没有手段追求他的目的。诚然，人的整个内心活动在思想范围中均有它的基点。在这里有原始的生命，最基本的活力；在这里各种阴谋都会容易地在暗中产生，每种活动都有它的固定位置，并随时被发现与应用。没有什么可阻挡思想活动，没有什么可以作为沉重的压力来阻碍它起帮助作用；在这里，明了、联想、系统和方法必然处于支配地位。然后，勇气将依靠内部行为的可靠性得到支撑，因为有理由肯定，出乎有教养的人意料之外出现的外部障碍

是不能使这种人吓倒的，他知道，在情况变化时，他可以立即制订出新的计划来。

假如这种充分而巧妙地武装起来的心智的内部可靠性同纯自我利益并存的话，那么性格立即会肯定无疑地被损坏。因此凡属于同情范围的一切都必须被培养成为要求与行动。

假如与此相反地唤醒一切智力兴趣，并使这一切活跃到提出要求的地步，那么为达到许多目的的手段很容易显得非常不够；过分的勤奋无济于事，也许因此而感到屈辱，而性格仍将得不到很大发展。但这种情况很罕见，而且不难给予帮助。

假如缺少内部的可靠性，缺少智力兴趣，甚至缺少思想积累，那么兽欲就有了活动余地。从这种兽欲中最终将形成某种畸形的东西，它看起来就象性格的讽刺画一样。

思想范围的限制虽然不是性格的限制，却是为性格造成了限制。因为远非整个思想范围都能过渡到行动的。然而那静止地留在心灵深处的思想对于性格上容易变化的部分却是非常重要的。周围情况可以使它兴奋。因此，教学不能长期地忽视它不能充分实现的部分。它至少能帮助学生作出接受某种刺激的决定，它能增加并改善学生获得将来印象的意向。

以上我们讨论了性格的客观部分。假如错误意见对于性格的客观部分（作为性格赖以为基础的不完全条件）是有害的话，那么，一切偏见对性格的主观部分更有害，即对于坚持把正直、容忍、高尚和适度诸类作为基本原则的自我批评与自我赞许更有害。我们几乎看不到任何一种伟大的性格能不陷入它的偏见之中。违背这种偏见，意味着从其根本上攻击这些原则，这就是说，使主观部分与客观部分发生冲突，意味着，剥夺一个人同他自己之间的统一性，并使他失去方向。那些拘泥于旧偏见的人也许有充分理由不使自己投向新的想象；而另一方面，在为真理作出的

牺牲中没有比承认人格赖以为支撑的谬误所作出的牺牲更大的了，这样的牺牲是值得尊重的，但同时也是值得怜悯的。

无论谁想把那种在这方面自发开始的反省（对此我们不能过分沉醉于其中）继续下去，都很难能完全形成坚定信念：思想范围的形成是教育的最本质部分。但是，他也应当把学校平常的琐事与期待从中获得的思想范围作出比较。他得考虑，如果一而再，再而三地象提供简讯一样对待教学，而把形成人的工作仅仅留给训育，那是否聪明？——无疑，过早地受累于这些考虑的许多人纵使不会陷入命运的遐想，也会投入自由的想入非非中。对于这些人，我在这里绝无可说。假如他们陷入荆棘丛中不能自拔，那么单纯的辩论很难打破他们内心的平静。

三、素质对于性格的影响

当欲望以活动方式出现时，必须与欲望相匹配的乃是素质与机会。

但是，在仔细考察这两者之前，可以直接联系前面讲过的来说明我们还要探究的问题在教育上的重要性。素质的发展是很缓慢的，它们直到成年时才成熟；其外部行动的真正机会也只有到此时才会出现，甚至其内部活动才从而得到真正激发。因为形成性格的是行动，所以在性格处于早年的时候主要表现为那种从内部追求行动的倾向，它仿佛象液体，随后会很快地凝固起来。正是在性格凝固定型时，即在成年时期开始时，在走向世界时，关键将是什么样的素质和机会与以前积累的欲望相匹配。但是，教育在这时便已完成，它的时机已过去，对它的可接受性已丧失殆尽。我们必须承认，这时教育的工作部分地留给了偶然的机会，与此相反，只有对人格的主观部分与客观部分的完全平衡的培养

还有一定的把握。正因为如此，影响将限于伴随着人进入一定时期的思想范围，在这个时期中，世界是为它开放的，成熟的体力是为它服务的。虽然这种影响只触及性格的某一个因素，但几乎牵动着有意识进行性格培养的全部工作。

至于素质问题，除特殊情况以外，其最重要的差别，与其说完全在于人表明有什么倾向与敏捷性，不如说在于因人而异的形式的特性，即差别存在于各人的心灵状况是否较容易或较难改变方面。假如不易感动的人具有清晰的感觉，那么他们具有极出色的素质，只是他们需要非常细心的教学。易受感动的人较容易接受教学。诚然他们自己可以帮助自己去探索，但是他们需要训育，甚至在教育时期以后还需要训育，因此他们听命于偶然机会，几乎永远不能象前者那样达到如此稳重的人格。

这就很明显，性格上最基本的必需品——意志的记忆——是与心灵易动性的程度最紧密联系在一起的。有些人看事物是随他们心境改变的，时而把它看成是黑的，时而把它看成是白的；还有些人为了"跟上时代"而按时尚改变他们的意见，没有哪一种人比他们这些人更缺乏性格了。在儿童中间可以发现同样的轻浮，他们接二连三地提问，却并不期待回答，而且每天要有新的游戏和新的玩伴；在青少年中也有，他们每月学习一种新的乐器，从一种语言开始，学到另一种语言。最后在年轻成人中间我们也可以任意发现这样的品质，他们今天听六节课，明天自己学习，后天出去旅行。有些人超越了训育能够达到的范围，有些人还能从训育中得到帮助。但最值得教育的是这样一些人，他们牢牢地把握已知事物，不因为新事物的新而对它们发生兴趣，清醒地对待只是光彩耀人的一切；他们生活在自己的世界内，守住、推进、培植他们自己的事业，很难使他们离开自己的轨道，有时候他们显得固执，显得迟钝，但事业上并不如此；他们最初不乐意对教

育者开诚布公，冷淡地对待他，根本不想讨好他。而最需要教育的是这样一些人，如果听任他们，他们则深闭固拒，他们韧性到了明显的偏执，甚至于倾向家庭荣誉、行会精神和地方主义等一切精神癖性。他们是值得被激发起各方面兴趣的人。在他们获得了良好的意志以后，他们的良好意志便能为教育提供牢固的基础，就有希望使他们忠诚地保卫他们受过陶冶的心智的纯洁性与正确性，这种希望也可能在性格培养的最后、最重要的步骤发生之后成立，而这种性格培养最后步骤不是通过管教实现的，而是随着波澜壮阔的世界潮流被推进的。我希望人们不要害怕具有这样顽强天性的人会强烈抵抗教育的驯服力。假如我们最初遇到他们时，他们已是青年人了，而且找不到同他们的许多共同点，那么上述情况无疑会出现。但是，一个孩子又当别论，而假如他比扎实的教学、比坚定的管理和理智的训育更强硬，那么这样一个孩子乃是一个畸形儿。

诚然，决定个人较容易和较难获得成功的素质差别，也是性格培养中要预计到的。因为成功的事情是一个人乐意做的，而且乐意不断重复的(假如它不能成为目的，那么至少可以作为手段)，所以它起到一种力量的作用，有利于达到其他某种目的，强化这方面的志向。虽然如此，显示特殊天才的那种使个人活动成功的高度可能性对于性格培养来说决不是最应受欢迎的。因为天才过分依赖于素质来接受意志的记忆，它不能自我驾驭。艺术家的心情并不是一种性格。此外，艺术家的活动总是在离人类生活与创造很远很远的角落里进行的，以致整个人类不能借以来把握自己。诚然，甚至在整个科学王国中没有一种科学能够在生活的风暴中单独地担当起指导其追随者的任务。只有那种无所不包的天才——假如有这样的天才的话——是值得我们希望的。自然在各人的素质中播下了各种病态，教育对此不能总是进行一般的工作，

否则人将被伤害。在适可而止的业余爱好名义下可能在业余时间里造就出色的人才，并且可以看到他们究竟能有多大发展。一个人是否按此来决定他的职业，这是他个人的事情。教育者在这方面同时可以是一个顾问，但教育不是为了职业！

各种素质的基础是身体的健康。有病的人觉得自己是依靠别人的；强健的人敢于作出选择。因此，关心健康是培养性格的一个重要部分，虽然它不属于教育学范围，同时教育学本身还缺少关心健康的各种原则。

四、生活方式对于性格的影响

散漫的生活方式对于性格的影响是多么有害，这已经再三为教师们和其他人指出来过，因此我只希望大家能相信这一点。最有必要注意的是，不要把儿童当作大人的娱乐品。我希望这种告诫不为人责备为迂腐，相反地能重视这一点。父母们通过其对家事的全部安排来建立日常生活的严格规律，可以给他们的孩子带来明显的好处。

但是不要忘记，这种有规律的生活有时会安排得相当单调，相当死板，以致年轻人被禁锢的精力企图发泄出来，如此，即使坏处是小到不能再小，但性格的培养却至少会脱离预定要引导的轨道，并被驱使去寻找自己的途径。因为，一旦学生对自己说，他要另外那样，而不是教育者所要的那样，那么引导也就无济于事了。

恰恰与上述情况相反，我们应当尝试让年轻人的精力得到自由发挥。毫无疑问，这一点要能做得好，我们只有在欲望产生时就给予正确引导，最好是在欲望从平衡的兴趣升华时进行这种尝试。但是，性格培养要达到肯定的结果，是与它如何加速进行并如何被引入教学阶段成正比的。按前面所说的，只有使青年，甚

至儿童，及早地投入行动，才有可能做到这一点。那些仅仅被动地作为驯服的儿童而成长起来的人，当脱离监督时，他们就没有性格了，便会向他们潜伏的欲念与环境让步，因为那时不再有谁具有威力来制服他们，或者，我们也许还能施展的每一种威力，即使能使他们不完全被摧毁的话，也只会将他们压歪，驱使他们越轨。遗憾的是大概每个人都能够讲述许多有关的沉痛教训。

我们常说一种锻炼的生活方式对青年人有好处。我认为身体的锻炼是值得重视的。但我坚信，在我们学会为青年人安排一种生活方式，同时使他们能够按照他们自己的思想，而且按照他们自己正确的思想，进行那种在他们看来是严肃的活动之前，我们将找不到对于一个人——不仅仅是肉体——的真正的锻炼原则。生活的某种开放性对此是有很大作用的。但是，迄今为止习惯的那些开放性活动是不能经受批评的。因为它们多半缺乏培养性格活动的最基本的前提，它们并不是出于青年人自己的思想；它们并不是那种内在欲望借以决定意志的活动。试想一下我们的各种考试，自中小学低年级考试一直到博士学位考试！如果愿意，还可补充指出，青年人有时借以使自己变得大胆敏捷的演说与戏剧演出也属于这类锻炼。通过这一切也许可以获得崭露头角的艺术。但是，通过这些锻炼所引导的青年将来也许有一天在他自身中使人伤心地找不到那种性格赖以为基础的、表明自己并驾驭自己的力量。

倘使有人问我，到底有什么更好的锻炼可以推荐出来代替上述那种锻炼呢？我得承认我无以对答。我不相信在我们现在的世界中能够作出重要的普遍适用的锻炼安排，以便有目的地使青年人进行活动。但我相信，每个个人都应当更多地从他们的处境出发寻找一切有利因素来适应青年人的需要；我相信，正是就这一点而言，那些让他们的儿子及早参与家务的父亲们对他们儿子

的性格培养是有帮助的。此外，这一切都可以追溯到上述的这个原则：性格培养的主要基础是思想范围的教育。因为第一，我们不能让那些没有正当欲望可以投入行动的人按照他们自己的思想去行动，否则他们只会在坏的方面有所进步，在这方面不如说，教学的艺术在于对他们的行为加以抑制！第二，假如青年人的思想范口已经完全地培养出来了，以致他们纯洁的趣味达到了完全能够控制幻想行为的程度，那么我们对于他们进行性格培养的关心在他们一生中间几乎可以完全抛开了，那个可以离去的人将如此选择外部行动的机会，或者如此利用那些自然而然产生的机会，以使正义在他们心中只能得到加强。

五、对性格的道德形态有特别作用的各种影响

行动从欲望中产生意志，这是普遍的。这就是说，在性格的客观部分，只要一个人力所能及地行动或者直接得到保障，或者间接地得到关于其能力的想象，那么就会最显著地产生果敢的“我要”的意志来；在性格的主观部分，如果一个人不仅仅空谈行动准则，而是具有行动准则，那么就会按照他对于自身的意见并根据自己的内在经验，考虑作出关于自己行动的决定来。因此，那种对于人类来说显得高不可攀的，我们相信不能实现的欲望，却被坚定的人过分平常地视为热诚的愿望。说“过分平常”，是因为他们不应当从他们自己出发来判断一切。最后，在意志确实所处的道德部分中，行动也是从欲望中产生意志的，但那仅仅是道德的决定与自我控制而已，它们对不成熟的欲望产生否定的和撤消的作用，以便获得并保持道德判断与热情的性格力量。在这方面，自制最初也不过是一种尝试。这种尝试必须成功，必须在内心经

验中表现它的威力。只有通过这种行动，人才能产生有力的道德意志，使人具有内心的自由。这样，凡能帮助自制的一切，都能有助于加速并巩固决定。训育在这方面具有伟大而崇高的使命。

但是，假如决定不受屈辱的影响，“德行即自由”的崇高感觉不是一时的冲动，那么道德的真正积极部分必然充满一个人的心灵深处。道德这种基本部分，作为道德，它与任何专断正相反；作为德行的基础，它仅仅是一种没有意志的力量，是一种纯粹判断的力量，在决定使欲望感觉到它不确定的威力之前，欲望便使人惊讶地屈服于这种判断力量了。这完全属于思想范围所能解释的，关键全在于是什么形成了思想范围。没有一个人在成长过程中是一点也不看到随时在产生的各种意志关系所具有的特殊审美价值的。但是这方面看到的内容与总量却有多么大的差别！明辨的程度与对整个心灵产生的效果也是多么不同！较好的一类教学很早就通过多少能成功地说明一个故事精华的一系列简短描述，来吸引儿童，使他们注意进行道德思考，从而促使儿童达到某种明了，学会某种分析，同时获得对全部道德要素及其在生活中最平常的原由的百科全书式的了解。在我看来，我们的教师在这方面已经取得的成绩远远超过在这种基本描述中可能产生的某些缺陷。此外，我们可以对一系列故事作出选择，单就康伯的《儿童文库》① 就可以为将来出选集提供很有价值的帮助。但是，对于道德来说，仅仅了解其要素还是十分不够的！即使加上道德洞察力的一系列练习，甚至加上实践理性的问答教学，对于道德形成来说也还是不够的。判断达到炉火纯青，这还不是道德的重点。在有意反省的时候，不管清晰的洞察离开感觉多远，将意味着在感情的狂热中宣告人格处在危险之中！众所周知，道德的稳固性几

① 该书于1779—1805年间出版，内容包括寓言、道德、故事等。——译者注

乎常常是同道德的敏感性分开的，而较少结合在一起。

巨大的道德力量是获得广阔视野的结果，而且又是完整的不可分割的思想群活动的结果。谁在家庭与祖国中注意到了生活的主要关系，并以显明的对比，在由时起时伏的作用造成的种种反映中，长久地注意到了同一种道德真理；谁专心于友谊与宗教而以后不感到受了迷惑，并不改变意见；或者谁恰恰在此时不带成见地对待新奇注目的社会纠纷现象，这种人，我们看到他正在带着英雄精神走在前面；我们看到他在给人以彻底的帮助；我们看到他在毫无顾忌地破坏；我们看他的取舍依据是他行动的原则究竟贯穿于整个人格还是仅仅停留在表面上，是他产生的行动出于全面审思还是易变的专心。要想通过许多个别道德触动的积累来代替在这方面起作用的思想群，这是愚笨的。小说与戏剧必定会在道德上有所描述，以使有正直感的读者满意，但从各种必然会消退的个别冲动中是不能期待获得特殊效果的。作为道德培养手段的小说与戏剧在教育过程中只有当碰到不幸情况时有用，这种不幸情况就是：本来应当通过早期阅读，通过母亲与其子女的早期谈话使他们了解道德要素的，但这种了解却还要在后来的岁月里弥补上。①这一点也适用于道德的教诲与劝诫，甚至适用于各种宗教活动本身，假如宗教的基本思想在儿童早年还没有深入他们的心灵深处的话。谁想教诲学生，谁就必须采用这样一种方式：使自己通过教诲同孩子逐步建立一种持久连续的和重要的关系。这种关系连同其一切结果，将被年轻人的道德意识（就象未定型的基础那样）轻易地接受，形成一种超越一切成见的不可磨灭的善与恶的感觉。

这里假定在年轻人的生活中、环境中、命运中确实存在着某

① 在弥补中要从那种小说、戏剧作品中作出细心的挑选，这一前提是不言而喻的。

些伟大而深刻的影响，它并不背离他的道德思考，而是使他感到温暖和鼓舞，一旦这种影响是他灵魂所依附的个别确实对象时，他身上便会出现一种独特的片面倾向。一般地说，他将会把正义和善良同他这种倾向的特殊表现混淆起来。比如就偏私而言，它有很重要的理由事先就使他倾向于一批迥然不同的人，十分不同的观点与原则，而疏远其他一批人。或者比如一种宗教崇拜，它象用单调的礼服遮住了他，使人立即发现他是一个宗教派别的信徒，而不是一个纯粹的人。他的任何一种追随都同样会给他带来某种色彩。有一种染色剂虽然能把正义和道德的某些要求不可磨灭地染在他的整个性格上，但它的烈性会毁灭纯洁的天性在他身上长出的种种萌芽。对那可能有的新事物的明显的专心将会消失在对以前立下的誓言的顽固审思中。

在这里我们似乎陷入一种矛盾之中了。我们需要有一种广大而冷静的思想，用以作人的一种道德力量。而假如我们在能够提供给我们的一些思想中进行选择，那么我们可能拒绝每一个，理由是，我们需要的是纯粹而无瑕的，而给予我们的却是定型的和干枯的。我们需要一种力量，它应比观念强，却象观念一样纯，但是怎么能找到一种真正的不是零星的，不受限制也不限制别的什么的力量去代替观念呢？

我相信，我们时代一切受过教育的人知道这种困难。我在这里提起这一点，并不是想在这里解答。假如我力所能及的话，那么我早就去解答了。我们已经谈到过多种专心与单一审思的联系，或者也可以说修养与真正多方面性的内心活动的联系。我们也大概地阐述了思想范围的全部配置，这种思想范围吸收了能够用单方面威力来触动心灵的一切，它（必要时，可以使同情心了解它）可以补充必须充实的一切，以使广阔的思想层次不断为获得广阔的视野而扩展开去，使这种思想层次从自身上升为一般，

把纯粹的观念同经验的力量结合起来。假如我们观念中的个别部分不能以道德的名义，仿佛道德的全权代表那样，处处起支配作用地表现出来，那么我们似乎必须把那些实现理想的力量投入到我们处理人事的每个部分中去。假如热情的心将感动伟大的、平静的对象，这对象不是特别的、有限的，但却是完全实在的，那么我们必须使一系列过去、现在和不久将来将为我们接触到的人作为一个连续的统一体，获得不间断的学习，通过这种学习，他们将懂得道德判断的应用，激发起宗教的兴趣，而不使其他审美能力、观察与思辨力丧失或甚至倒退。在这一意义上，我在别的地方表明，世界的美的体现是教育的主要工作。我的根据是从道德概念中推导出来的。

在我同时代的人中有些人，他们避免了这样的错误：把观念视为基于绝对自由的力量。谁不能避免这种错误，谁最好去谈论别的什么，而不要谈论教育！有些人也许首先会反对我，认为我把事情说得仿佛是新的，而他们早就知道了。他们会对我说："我们为发展人性作出的全部努力，只是关心人，使他直接观察自身和观察其种族，以及其种族与其余世界的关系，在观察中意识到那种伦理学公理只是简短地说明兼有警告与鼓励的感情，除此以外还有什么呢？"他们会说："诗、历史和历史哲学早就了解它们的使命，用它们的联合的力量对世界作出那种审美的、同时也是道德的说明。"他们会进一步指出："只有超验的哲学可能对这种有益努力的进程造成不可救药的阻扰，可能与政治上的欺诈不幸地联结在一起给予狂热与轻浮以断的借口和强词夺理的解释，其鼓噪不息，直到重听的人也感到不安和各方面沉默下来为止。虽然如此，我们只需要重新拣起业已接上的线继续编结；而因为一切革新都只能有害于正确开展的工作的进程，所以我们只希望得到合作，而不希望得到新的教育建议。"

在喜欢这样谈论的一些人的圈子中，事实上他们的工作只能说是一种合作，假如有人注意到，他们通过历史的、哲学的和诗的描述（假定这种描述经受得起任何历史的、哲学的和诗的批判）只不过使儿童对以往事物能获得一种附带的了解，然而对于教育来说，它却是一种长期的、严肃的、使人深深铭刻在心中的工作方法。这种方法把一堆①（尽管是条理清楚的）重要的和相互联系的知识、反省与思考播种到心灵中间，这些知识、反省和思考与一切随着时间的推移将会有新的补充的事物有着如此的相互影响与共同点，以至没有任何事物可以逃脱它们的注意，没有任何新的思想能够不在与过去的思想首先调和分歧之后建树起来。此外，至于超验哲学，它虽然不具备良好的影响力，但却有某些优势。我们不想掩饰，可以通过两种方法来阻止它的消极影响，或者一般地放松我们对它的研究，或者彻底研究它，使它克服自身的缺点。我希望通过教育来树立世界观，我还要按照业已说明的教学原则对这种世界观作出进一步说明，而我所要补充的只能通过一种哲学来作出，不过这种哲学与其说是通俗的，不如说是超验的，虽然它在我们时代的一系列最新的体系中还找不到可能接纳它的场所。

还有一个教育要点必须在这里谈一下。众所周知，业已获得的道德热情极容易在命运与处世知识的影响下重新冷淡下来。可敬的教育工作者因此已感到有必要为学生作好进入这个世界的特殊准备，在这种准备中，他们假定，得到过良好教育的青年在这个世界中会遇到许多根本想象不到的现象，而且不得不常常无可

① 条理清楚的一堆，这种表达似乎是矛盾的，但恰恰这一点乃是完善的教学的一种尝试，正是知识与概念的总和被教学借助清楚、联想、系统和方法提高到了极其敏捷的思维之后，由于它们的各部分完全相互渗透，便能够作为一堆兴趣，极其坚定地推动意志。事实上因为缺少这种教学，所以教学往往成了性格的坟墓。

奈何地收回他那种自然的、殷切的和惯常的坦率与信赖。这种假定既不基于青年人往往欠思考的认识，也不基于正确的引导将会把动摇道德感情的一切排斥在外的看法。我们不要很早就有处世知识！在我看来，这里暴露了教育的弱点。青年人永远不接近坏事，这是非常需要的，可是捍卫道德感情的做法却也不需要这样过分，至少不需要如此持久，以至人的本来面目可能使青年感到诧异。诚然坏的社交是有传染性的，而让青年津津有味地老是去想象对坏事物所作的具有诱惑力的描述，这几乎具有同样糟的传染性。但是，早期认识到人类种种形象，这不但有助于道德判断的早期运用，而且为防止产生危险的诧异提供了可贵的保障。生动地说明过去肯定可以对观察现在作好最合适的准备，只是必须充分明晰地说明过去，以便使那种象我们一样的别的人们不显得象另外一种生物那样。读者们看，我在这里谈到哪里去了。我将停笔，希望教育学生"性格形成的自然过程"标题的地方引进的这些教育学评述不难得到读者的宽恕。

第五章　训　　育

教育（Erziehung）这个词是从训育（Zucht）与牵引（ziehen）两词来的，因此人们往往根据这个名词把它的主要部分看作是我在现在接近论文结束时才开始探讨的内容。

通常人们把教育本身与教学作对照，而我曾经把它同儿童的管理作过对比。为什么有这种差异呢？

教学的概念有一个显著的标记，它使我们非常容易把握研究方向。在教学中总是有一个第三者的东西为师生同时专心注意的。相反，在教育的其他一切职能中，学生直接处在教师的心目中，作为教师必须对他产生影响的实体，而学生对教师须保持一种被动的状态。因此，首先使教育工作者费力的事情，就是一方面有需要教授的科学，另一方面有不安静的学生，这给教学与教育本身提供了分界的基础。因为我们肯定不可能把管理算作教学，所以它必须被悄悄地纳入到这种教育本身中去。如此，明确地应维持秩序的教育，在教育学中似乎不可避免地必须要提出处理秩序混乱的原则了。

对于教育目的稍作清醒的考察，就可以发现，我们对于儿童的全部态度，远不是为他们着想，远不是完全为改良他们的精神实在着想而引起的。我们限制他们，为了使他们不惹麻烦；我们保护他们，因为我们爱他们，而这种爱其实最初仅含有生物亲子以自乐的意义，然后才有对这个未来的理性动物的健全发展的自发

关心。因为这种关心毫无疑问是一项特殊的工作（这种工作完全不同于对动物的照料与保护，不同于使它适应在其中合群地生活下去的条件所做的工作）；因为一方面必须对儿童的意志进行培养，另一方面必须对意志进行抑制，直到可以用培养代替抑制为止，所以我们希望毫不迟疑地最终抛弃由管理给训育造成的有害混乱。我们应当记住，假如一切顺利的话，一开始具有重要地位的管理必须在训育之前消失掉，我们将会感觉到，对训育最有害的事情就是教育者象通常发生的那样去习惯于管理，尔后又不能了解，为什么对幼儿有效的同一种办法，对于较大的儿童却常常失灵。于是他们幻想着必须用较聪明的办法去管理业已变得较成熟的学生。最后，当他误解了他的任务的全部性质时，却抱怨年轻人忘恩负义，并且顽固地坚持他这种把任务弄错了的态度，直到他与青年之间产生一种紧张关系为止，这种关系将无法忍受和不堪补救地一直继续到将来。甚至还有一种类似的，虽然为害较小的糟糕情况，它产生的原因是，当训育必须在教学之前停止的时候，却超过这时间还在继续下去。这样一种错误只有当一种借以能够认识应该停止训育的时刻之标记被它的一种很隐蔽的性质所掩盖了时，才情有可原。

现在便容易对训育的概念下定义了。它与儿童的管理有共同的特征，它是直接对儿童的心灵发生影响的；它与教学共同的地方在于它们的目的都是培养。只是我们应当防止在训育与管理应采用同一种措施的时候把两者混淆起来。在应用的方式上还有更细微的差别，对此我将依次作界说。

一、训育对性格形成的关系

对青少年的心灵产生直接影响，即有目的地进行的培养，就

是训育。这就是说，不考虑思想范围，仅仅通过对感觉的作用进行培养，似乎是有可能性的！——假如有人习惯不加进一步探究，信赖由各种特征逻辑地组成的概念的真实性，那么也许真会如此。

但是，假如我们用检验的目光来看待经验，那就显得完全不一样了。一个人陷入到了痛苦与不幸的深渊，并且长时期停留在这种深渊中，之后他又从那种深渊中摆脱出来，而当时间消除了不愉快之后，他却仍然是几乎没有变化的同一个人，他还保持着同样的追求与见解，甚至表现出同样的举动。至少注意到这种情况的人，必不希望从操纵儿童的情感中取得很大收获，只有母亲显得特殊，有时候他们相信操纵儿童的情感就是教育儿童！此外，假如有人看到，一个粗暴的青年能够忍受父亲多大程度的严厉，而却不为此触动；不管什么样的激发手段都会在一个脆弱的青年身上浪费掉，而看不到他们会由弱变强；他们对这类行动的整个反应又是多么短暂；那么发现这些情况的人会忠告教育者，不要在自己与青年之间造成一种糟糕的关系，而这种关系常常可能是纯粹的训育所留下的唯一结果！

我以为这一切经验都不过是一种最简单的心理学信念的证明。这种信念就是，一切情感都不过是业已存在的各种表象的短暂的变更，因此，当变更的原因消退时，思想范围便会自动地回到其原有的平衡状态。我从单纯的激发儿童可接受性的工作中可以指望的唯一结果，将是对细微的情感造成不幸的挫伤，否则，代替这种情感的将是一种矫揉造作的敏感性，随着岁月的推移，这种敏感性将只会造成自负及其有害的后果。

然而，当思想范围有时也得到充实，或者，当努力化为行动，并变成意志时，那么情况自然就完全不同了，我们应当重视这种情况，以便正确地解释各种经验！

从这一点出发，我们可以判断训育对于教育可能有什么关系。学生会经受情感的各种变化，这一切变化不过是确立思想范围或性格必不可少的途径。因此，训育对于性格培养来说是双重的——间接的与直接的。它一部分是帮助教学，使教学成为可能并去影响一个业已独立的人今后性格的形成；一部分是起这样的作用：通过行动或非行动直接就使学生产生或不产生初步的性格。我们不可能对一个不可驾驭的儿童施以教学；而且这位儿童所作出的胡闹，在某种程度上考虑，可以视为其未来个性的显露。可是，如众所周知，这种显露是有很大局限性的。一个放纵的儿童其行为多半出于肤浅的即兴，虽然他借以学习他能够学的一切，但他在这方面却缺少固定其意志所必需的第一个要素，即坚定的、根深蒂固的欲望。只有当这种欲望成为基础的时候，孩子的胡闹才有助于被确定为一种性格。因此，训育对于性格形成的第一层关系是最重要的，乃是训育赖以为教学开辟道路的一步，教学将得以渗透到儿童的思想、兴趣与欲望中去。然而第二层关系也不允许忽视，至少在对变动较少并以坚定的目的行动的主体进行训育时不允许忽视。但是，开始时对训育提出的概念，单就本身而言完全是空洞无物的。单纯的培养意图，其能对心灵产生的直接影响不足以使它在实际上起到培养作用的一种力量。那些凭借这种空洞无物的训育表明他们具有良好志趣的人，他们不知道如何通过他们自己进行的表演对脆弱的性格产生影响，他们时而温柔、时而胆怯、时而迫切的行为使观察着的儿童产生一种观念，认为通常受尊敬的某一个人所关心的事物乃是非常重要的事物！他们千万得注意，不要通过别的途径来损坏这种表演，不要以狂热和琐事来窒息儿童对他们的崇敬，或者从较坏处考虑，尤其不要使自己放任儿童坦率而尖锐的批评，这样，尽管他们对于那些不太愿意接受教育的儿童还不能确保不出较大的差

错，而他们对那些敏感的儿童却能不断作出许多成绩来。

二、训育的措施

训育可以激发情感，或者抑制情感。它可以激发起的情感，或者是乐趣或者是反感；它要抑制的情感的途径，或者是避开可能引起情感的事物，或者是把事物视为无足轻重，即容忍它，或者对它视而不见。

在避开事物的情况下，无论是事物远离学生的活动范围，还是学生远离事物范围，一般地说，学生都根本不能经验到什么；他至少不能直接感觉到这种训育措施。

漠不关心的容忍，这意味着习惯。对先前习惯了的事物视而不见，这是由戒除习惯引起的。

乐趣可以通过诱导来引起。虽然似乎不是任何诱导都能引起愉快的感觉，但训育为了取得成果要激发每一种乐趣，它要借以引起学生的活动，正是在这方面它进行着诱导。

反感产生于压制。只要有某一种反抗（即使仅仅是内心的反抗）与这种压制相对立，压制就可以称为强迫。

因学生的某种缘故引起的，并可以视为对这种缘故的回答的某种刺激或压制行为，可以称为奖励或惩罚。

就压制、强迫、惩罚来看，有一些细微的差别需要注意的。主要是因为在这里管理的措施与训育的措施似乎溶合在一起了。

在管理有时求助于压制措施的情况下，它仅仅要使人感到它是一种力量。因此，如按以前的假定，我们依据管理目的的规定，可以认清必须进行管理的场合，那么下面一条规则是适用的：在这些场合，压制必须仅仅用来完成管理目的，而没有其他意图。在使用时，我们应当冷静，不拖泥带水，不动感情，一旦

事情已过，就显得一切都已忘记了似的。在家庭与国家的比较中可以得出关于惩罚程度的一些重要结论来。在这方面是缺乏原则的，但我所要借用来作为例子的，我将尝试尽可能简单明了地作出说明。我们应当把违法本身同反对家庭警察的这种违法区别开来。违法本身，如一种坏的意图变为行动（故意），或明知要留意而不留意，以致产生了损失（部分过失），毫无疑问，不管是否了解事先作出的规定，这些违法行为都可以予以惩罚。在惩罚时要考虑可罚程度，在这方面管理仅着眼于行动造成的结果，而训育则还要看尚未付诸行动的意图。凡是在应当有意图而缺乏意图——如忽视——的情况下，惩罚往往可以是较轻微的，越不能证明过失一定会有意图，惩罚程度就应越轻。必须通过规定使人了解家庭警察，并记住他。其惩罚可以根据事情的重要程度而定轻重。但是，在这方面教育者必须特别防止不将这种惩罚与影响心灵的行为混合起来，后者应只留给训育措施去完成。惩罚的等级划分对于国家来说尚且是难的，对于家庭来说就更难了。在家庭中一切都必须化为小事来处理。但这主要取决于管理的调子，通过这种调子，儿童必须感觉到，他在这里曾经不是，现在也不是被作为学生来对待的，而是被作为社会中的一个人来对待的；他必须借此来为他在未来社会中的生存作好准备。在某种程度上说，精明的儿童管理乃是教学的一部分。①

训育的调子完全不同，不是短促而尖锐的，而是延续的、不断的、慢慢地深入人心的和渐渐地停止的。因为训育要使人感觉到是一种陶冶。虽然这种印象不是这种陶冶力量的实质，但是它不能掩饰陶冶的意图。即使它能够掩饰的话，它还得提出意图来，以便让人接受。假如预见不到某一种有益的、使人提高的原则寓

① 这一思想在本书的第14页上就有了，只是在那儿被称为"训育"，这本来应当称为管理更恰当。在绪论中我还不能使用我的用语。

于训育中，那么还会有谁不对那种常常使快乐受压抑，并不断使人产生从属感的待遇作出反抗，至少内心中作出反抗呢？训育不应以诡诈方法来影响儿童的心灵，不应违背其目的地让儿童去接受。这就是说，无论如何不应使学生在内心与它产生对立，好象两股力量按对角线方向使劲。但是，假如不使儿童相信教育者的善意与力量，那么从哪里能使儿童产生真正的、坦率的接受他的训育的敏感性呢？一种冷冰冰的、令人讨厌的陌生的行为怎么可能造成这种信赖呢？相反，训育只有象内心经验一样使受训的人心悦诚服，才能有它的作用。不论引起兴趣的冲动和对公正评价的承认，还是引起对成功或失败的愉快或痛苦的感觉，训育的力量只能达到使学生对它的赞同。正在成长着的教育工作者必须如同他逐步获得学生的这种赞同和逐步地向前推进那样，逐步地扩大他的影响。训育作为儿童乐意接受（因为他必须接受）的管理的一种缓和性补充，这种情况有助于他对早期儿童进行的工作。这在以后将有所变化。一个自己管理自己的青年人，在训育中感觉到纠缠不休地被要求接受培养，而得不到信任、尊重、尤其是符合他内心情感所特有的需要之充分补偿。假如教育者在此时不知停止训育，那么青年人拒绝教育者施加的影响的努力渐渐会变得明显起来。这种努力是容易成功的，因为正如他们的勇气增长得很快那样，克制行为的消失，以及即将自行解体（这种解体已经被推迟了）的师生关系中的不愉快部分上升得也很快。

现在让我们抓住事情的中心环节吧！与其说训育原来是许多措施、各种完全不同的行动的混合物，不如说它是一种连续的处理工作，它只是在为了强调时才诉诸奖励与惩罚及其类似手段的。管理者与被管理者，教育者与受教育者，是生活在一起的人，不可避免地要发生愉快的或不愉快的相互影响。当我们接近一位熟人时，我们不是要进入到一定的感情气氛中去吗？是什么

样的气氛，这对于教育来说，不允许依赖于想当然，而需要经常认真分析，其目的首先是，如果这种气氛是危险的，可能变为有害的，那就要削弱它的影响；① 其次要不断加强它的有利影响，一直使它达到性格形成得到了保证的那种程度，不论是直接的形成，还是通过思想范围中介间接的形成，都要得到保证。

很明显，训育艺术原不过是人们交际艺术的一种变种，因此，社交中的随机应变艺术将是教育者的一种出色才能。这种变种的实质在这里取决于教育者保持对儿童的优势，以至使儿童感到一种教育的力量，甚至在对他们压制的时候，这种力量还存在；但这种优势在直接鼓励和诱导他们时，则是按他们的自然方向进行的。

训育在找到一种通过感人很深的赞许（并不是表扬）来突出学习者自身较好的一面的机会以前，不可能有真正的进展。只有当责备停止作为消极力量单独存在以后，它才能为儿童所接受，因此它必须使儿童感到业已获得的赞许部分要被取消的危险。这可以使那种已有自尊而怕失去赞许的儿童感到内心受责备的压力。任何别的人都象他自己认为自己的那样看待自己，假如一个教育者不愿意把一个仅仅受责备的学生象这个学生自己认为自己的那样看待他，那么他会变得激愤起来。凡是单纯的责备起作用的地方，自尊心先就有所作用了。对此教育者也许可以试探，但不能盲目依赖这种自尊心。认为儿童自尊心不会完全没有，这是不够的。它必须达到责备能够赖以进行的程度，方能采取单纯责备的措施。但是赞许只能在值得赞许时作出！这一点是多么正确，同样也是正确的是，除了思想范围的可塑性问题以外，对于

---

① 这方面比如包括，教师与学生可以不必经常非在一个房间里不可。每人自己有一间房间，这是刚刚着手工作的家庭教师需要创造的一切条件中最基本的条件。认识这种好处的家长将自动提供这条件，以避免通常难免的相互难堪的感情。

决定教育的可能性来说，没有别的问题比这个问题更重要了，儿童身上是否业已存在各种值得教育者留心的性格特征？个性至少会自动地表现出某些礼貌的迹象来，使教育者采取措施提高他。凡是在教育者起初只能采取很少措施的地方，他不应当操之过急。训育首先只能依靠一个火苗来点燃第二个火苗。教育者必须在较长时间内对此表示满意：以少许措施赢得少许结果，渐渐地直到基础扩大起来（假如工作不被干扰所破坏的话），并足以实现同教育任务有关的工作。

通过应得的赞许给儿童以快乐，这是训育的出色的艺术。这种艺术很难能教给谁，但是真心热爱这种艺术的人是比较容易得到它的。

同样也有一种不愉快的艺术，即给儿童的心灵造成一定的创伤。我们不可蔑视这种艺术。当儿童不听简单的训话时，它常常是不可缺少的。但是，教育者必须自始至终用温和的感情来控制它，同时使人原谅它，使它得到宽容；而且只是为了克服学生的傲慢顽固时才应用它。

几乎象一位歌手练习发现他那音域与最细微的音阶一样，一位教育者必须练习在思想上不断摸索对待儿童的音阶。这样做不是为了满足于这种游戏，而是为了通过尖锐的自我批评排除任何一种不协调的声音，为了在发每个声音时达到必要的稳定性，对于一切变化具有必要的灵活性，并对自己器官的局限性取得必要的知识。他有充分的理由，在最初数月中畏缩不前，他常常必须运用超出礼貌交际惯用语调的声音说话；他有充分理由以最严格的态度来观察自己和学生。是的，这种观察必须是对他渐渐形成的习惯不断作出修正的标准；这种观察将愈益重要，因为学生随着时间推移始终在发生变化！最后一点就大的方面而言是正确的，就小的方面而言也同样千真万确。假如需要一而再，再而三

地提醒儿童，那么不应当用同样的方法提醒两次，否则因为第一次已经起过作用，第二次恰恰会失去其效力。必须在训育中排除一切单调无味的东西，就象要把它们从好作品、好演说中排除出去那样。只有当这种审慎的态度与某种创造力相结合时，教育者才有希望获得他所需要的力量。因为训育的范围对于儿童来说似乎是无限制的，其影响对他来说具有无可比拟的价值。训育应当象一种总是连结在一起的原子一样环绕着儿童的全部活动转，从而也使他不会产生可以避开它的思想。训育必须始终准备着使自己能为儿童感觉到，但如果它要能真正起到一些影响，也要不断地注意它自己，以免操之过急而致使学生遭受不必要的痛楚。一个天性温顺的儿童能够忍受很深的痛苦，他能默默地忍受，把痛苦埋藏在心间，在他成年时还可以有所感受。

学生需要有一种完全的健康，以便忍受完善的训育产生的充分的影响。假如我们要照顾学生的健康不良情况，那么就不能进行许多教育了，因此有益于健康的生活制度是教育的基础，教育的首要准备。

假如师生双方一切都如要求的那样，那么学生极纯洁的可接受性将与恰当的训育一致起来。然而一切都会象音乐一样消逝的，假如石头在这阵音乐之后不将自己提高为城墙，以在清晰的思想范围构成的坚固城堡中给性格提供一个安定而舒适的居所，那么任何效果都不会保留下来。

三、训育的普遍应用

（一）训育对形成思想范围的协作作用

训育对形成思想范围的这种协作不仅对授课产生影响，而且尤其会对儿童的整个情绪产生影响。在授课时保持安静与秩序，

排除对教师不敬重的任何迹象，这是管理的事情。但是，注意与灵活的理解同安静与秩序还有一点不一样。儿童可以训练得安安静静地坐着，而一句话也听不进！许多方面配合起来才能使学生产生注意。教学必须是可以理解的，但与其说教学必须容易一些，不如说必须难一点更好，否则会使学生感到厌倦。教学必须始终保持同样有趣，对此我们在前面曾论述过了。但学生也必须带着适当的情绪来上课，这种情绪对他来说必须是习以为常的。这一切便是训育的任务。整个生活方式必须从干扰影响中摆脱出来。一时占优势的兴趣不应当盘据学生的心灵。自然，这并不一直是教育者力所能及的，也不是教育者完全力所能及的。他的劳动成果往往由于把学生思想引开的个别偶然事件而可能完全被毁掉。他比较力所能及的是，通过整个训育使儿童确立很深的感情，使他知道全神贯注对他是多么重要，以至感到不集中思想上课是不能原谅的。做到了这一点的教师，当一种有力的偶然影响把他辛勤地获得的儿童的兴趣转移到了其他方面去时，他也许会感到悲伤。但他必须让步，必须接受，并同情地伴随他的学生；他不能犯比他不适时宜地去禁止学生而破坏师生关系更大的错误了。虽然儿童多少会分心，但一个人的思想若已受过陶冶，凭这种特性，他最终仍然会把心思收回来。当他回想到旧的事物时，教育者可把他的思路连接起来；当他思索新的事物时，教育者可以抓住时机，对它作出分析。只是必须始终保持他原来的那种可塑性、意欲与坦率，或者重新为他创造这种可塑性、意欲与坦率，因为训育的一切直接影响都是易逝的。

假如儿童已经达到了可以自动地寻求其恰当的途径的时候，那么他就需要较多的安静！此时训育应渐渐地放弃各种要求了，它必须局限于对儿童投以同情的、友好的、信任的目光。是的，一切劝告不过是为了引起儿童自己的思考。比起友好地帮助儿童

排除一切不适当的干扰以使其内心世界达到纯洁来，没有别的什么在这时更为妥当，没有别的什么更值得感谢的了。

（二）通过训育来形成性格

应当如何来限制与鼓励自我行为呢？

这里假定管理已可以控制一切不良行为了，这种不良行为除了它直接的明显的结果以外，甚至还可能在儿童的心灵中造成不诚实和类似的粗鲁的特性。

我们首先不应当忘记的是，不单单那种为我们所感觉到的活动属于人的行为，而且那种在人的内心实现的活动也属于人的行为，只有使这两者相结合才能构成性格。健康儿童所表明的其出于运动需要的多方面活动、天性不定的儿童的不停的动作、甚至显示一种粗野的男子气概的儿童的放肆娱乐——所有这一切乃是儿童未来性格的虚假标志，它给予教育者的启示，并不比心灵已安定下来的儿童所表现出来的个别缄默的、深思熟虑的行为给予教育者的启示多，也不比一个通常较顺从的儿童作出唯一的一次坚决的反抗给予教育者的启示更多。因而在这方面教育工作者还必须把多思与观察结合起来。儿童绝无真正的坚定性。他们不能防止思想范围的变异，他们面临着来自多方面作用造成的变异——我们希望教育者方面也对他们产生作用来造成这种变异。但是，当儿童行为中显示出由深思熟虑武装的坚决的倾向时，训育便不可能有多少效果了。在切断训育机会之后我们便不再能继续通过训练来使儿童产生坚定性，因为我们在这时只能留意如何完美地切断这种机会，并承认我们根本不可能阻止儿童的幻想，假如我们不愿意接受这一点，那么，除非我们有另外一种能重新对思想范围起作用的非常生动和具有吸引力的活动。因此这种活动如果可以排除儿童的某种乖癖的话，是我们应当关注的，而训育在这

方面主要起协作作用。然而，在这种场合我们应当完全抛弃严厉的惩罚手段！只有当儿童不加思索地一次、两次表现出一种孤立的、新的错误冲动，并有大胆地重复趋势和可能在他心灵上造成一种坏的品性时，才能采用这种严厉的惩罚手段。在这里训育必须立刻予以坚决的干涉。比如第一次利己的说谎恰恰可以给予极严厉的惩罚，恰恰可以使他对此产生经常的（渐渐地平缓下来的）回忆，从中得到持久的告诫；恰恰可以使他内心极深刻地感到痛苦，从中得到责备。而对于一个老练的说谎者来说，这样一种处理，也许会使他变得更隐蔽，更狡诈。他所处的不正常状态一定会使他感到有一种越来越大的压力在渐渐地紧逼他，但是仅仅这一点还是无济于事的！我们应当使他整个心灵感到提心吊胆，使他感到并估计到获得别人尊敬的可能性，而这种尊敬是与欺骗势不两立的。但是，是否有人不具备从各方面来影响儿童思想范围的艺术而能做到这一步呢？或者说，是否有人认为这取决于某些孤立的说教与劝诫呢？

那些外部的多方面活动，如没有始终不渝的倾向与深思熟虑的思考（而且在其中所表现的身体方面的素质，甚于精神方面的素质），那么就不可能形成性格，相反，它们会阻碍性格的巩固。外部活动可以认为是快乐的表示，有助于健康与敏捷性的发展，甚至会给教育者提供时间来为以后确立儿童的性格作好一切准备，就这一点而言它是有益的。而另一方面，它之所以不受欢迎，乃是因为较迟的性格培养容易错失教育时机。因此，假如思想范围的形成被延误了，或者思想范围的形成必须作彻底纠正，那么再也没有什么比青年人的习气长期动摇不定更受欢迎了；另一方面，假如现存的思想范围有了形成正确性格的希望的话，那么为使一个人的性格很快固定下来而进行严肃工作的时机便到了，不管其是否需要若干年。谁被人用这样的工作方式过早地投

入行动，谁的教育时机就已成为过去。或者，对这种人的教育工作至少是非常麻烦的，并且只能事倍功半地重新开始。但是，最根本的是，我们决不要过度地把儿童的外部活动激发起来，以至使精神呼吸——专心和审思的交替——受到干扰。对有些人来说，教育的原则必须是：从他们的早年起就要避免给他们的活动以过度的外部刺激。否则，他们就绝不可能达到思想的深刻性，形成礼貌，获得尊严。他们将在世界上没有地位，将仅仅为了有事可做而把事情弄糟；他们将为人们所惧怕，只要有可能，人们就避开他们。至于有些人，他们很早就专心而狂热地投身于不动脑筋的职业，对于他们我们可以有把握地假定，他们终始头脑空虚，他们的情绪甚至会变得十分恶劣起来，因为生活在现在还能给予他们的情趣决不可能以同样强度保持下去，决不可能使他们不感到枯燥无味。

在作了这些论述之后，我们还必须探讨一下前面已在性格的客观部分和主观部分所提到的差别。

就意志的记忆来说，最首要的是必须通过训育来充实素质。这就可使我们想到，简单划一的生活方式，即避开一切使人分散注意力的变动，是有助于充实素质的。但是，教育者的处置究竟对此有多少作用，这一点只有当我们在与各种具有坚定意识或无坚定意识的人相处中获得不同印象时，才能非常容易地感觉到。与意志动摇的人相处，我们始终会感到我们与他们的关系一直在变化；在同他们相处中，我们需要用相当于与另一种人相处的双倍力量来坚定我们自己。与另一种人相处，他们会不知不觉地使我们了解其沉着坚定，并让我们始终看到同一种相处关系，以致使我们可以在平坦大道上前进。但是，在教育中，我们要在同样的境况下始终对儿童示以同样的面目，这是格外费力的，因为有那么多的事物使我们激动，而这些事物是儿童不可能经验到，不

太能理解的。当许多儿童聚集在一起时，教育工作本身对他们的影响可以是多种多样的，以致我们需要对各个儿童进行特殊的关心，给每个儿童业已被激发起来的情绪留有余地，不要把对待他们的不同办法混淆了，不要错误地使其乱成一团。这里要估计到教育者的天然素质以及他与人交际的经验。假如他缺少这一种素质，而在那种经验方面又显得不佳，那么训育的失败往往就来自于他不能充分地知道控制自己，使自己保持沉着坚定，以致使那些信托给他教育的人也感到困惑，并放弃做得使他满意的希望。后一种情况与培养性格的训育所提出的基本要求恰恰是绝然相对立的。因为这样一来，业已存在的意志记忆将会减少得无法进行训育；而性格被迫在某种隐蔽的深处发展起来。因此，作为支柱的训育（我用支柱这个称法来表明训育对于意志记忆的恰当的协作作用），首先将在具有天然沉着素质的人那里获得成功。

虽然如此，那些可以夸耀自己有这种长处的人，应当防止第二个要求的丧失。训育也应当是有的放矢的，这样才会对训育措施有所选择。这包括教育者要有一种灵活的头脑，知道如何与青年人的心灵活动始终相适应。这取决于教育者的素质，更取决于他的思想的集中，他必须出于教育工作的需要而达到这样一种集中，甚至把大部分心血献给学生，以使他可以通过自然而然的反作用来影响学生。他必须投身到儿童正当希望的一切之中，即某种程度上基于他们的意见与观点的一切之中；他不应当过早严厉地纠正儿童那种能够向他提供与他们接触机会的事情。我们要影响人，就必须接触他，然而，这一点通过行动比通过笔墨来表白显得更有效。就具有决定性影响的训育的第二点而言，论述比较容易，这一点就是，教育者必须在儿童周围增加具有充分影响力的那种自然而然的感情气氛，必须用各种行为方式与思维方式的结果来感染他。教育者不应当用模棱两可的模糊思想去迷惑儿童

作出的选择；不应当用一时的快乐或困扰来诱惑他们，使他们受到吸引或把他们吓退；必须尽早使他们感觉到事物的真正价值。在进行这样的教育中将使真正的教育性惩罚明显起来，这种惩罚不象管理性的惩罚那样同报应的程度联系在一起，而在程度的衡量上必须使儿童始终感到这种惩罚是一种善意的警告，从而不引起他们对教育者产生持久的反抗。在这里，儿童的感受方式决定一切。至于惩罚的性质，教育性惩罚与管理性惩罚的差别似乎是不言而喻的，后者不论采取什么途径，都不过是对好与恶的应得报应量的回答；而前者却是要尽可能避免给予正面的、专断的回答，并且只要可能，应完全遵循人类行为的自然结果。因为教育性惩罚应及早这样来影响学生，就象当他有了成熟的经验（比如吃一堑长一智）就将自己把报自己一样。此外，教育性惩罚引起儿童的选择是容易消逝的，或者说，以后会变得动摇起来的。而我们恰恰应当按照这些原则来确定教育的奖励措施。但是，如果不以鼓励来提供助力的整体处置为基础，那么这种奖励将没有多大效果。这一点讲得已经够多了，它已够使教育者忙碌的。

如前所述，性格的客观部分原则上基于自我表现之中。训育通过调整措施与此合作。同时，假定学生的选择已经作出，而不再举棋不定，那么一切可觉察到的干涉与干扰应在这方面予以避免。学生将自己行动，教育者只有按学生自己提供的衡量尺度来衡量学生。教师的处置会让学生觉得，这种处置不理解，即不知道如何来对待一种前后不一致的行为，结果使师生交往产生停顿，教师只得等待年轻人乐意重新回到惯常的轨道上来。有时候，那些想要早一点成为成人的儿童，需要教育者使他们注意其所考虑的原则的不成熟性与草率性。这一点却是难以直接做到的，因为坚定性尚可怀疑的人是容易被教育者伤害的。如有机会，教育者应当使爱推理行事的青年人陷入自己造成的麻烦中，或者也可

以使他在同外界交往中碰碰钉子。在恰当时候，很容易使这种不知所措的青年人恢复谦恭的态度，使他领略他下一步的修养要求。假如我们越能成功地把这些想象的原则限制在儿童自我影响的单纯锻炼范围，那么一个人作为生活准则的真正的信念越是会清晰地表现出来，性格的真正的客观部分将会通过相应的主观部分得到加强。但是，这里却存在着暗礁，一般来说正确的教育碰到这种暗礁也容易失败。那些真正出自心灵深处的行为准则不会受到类似纯粹的推理所受到的学生的那种对待。假如教育者有一次蔑视那种在学生看来是真正严肃的事情的话，那么这将会使他丧失长期工作的成果。对此他可以解释，可以指摘，唯独不可轻视它，把它仅仅看成是空话。但这种错误是容易在很自然的疏忽中发生的。多言的青年，当他们处在尝试表达的时期，常常把这种尝试带到语言中，来表达他们最真实的感受。他们无意中招来的批评会使他们感到莫大的不公正。

训育——假定它是值得进行的——应当有助于儿童试图坚持自己原则的斗争。这取决于两点——关于儿童心灵状态的详细知识与教育者的权威。因为儿童自己行为原则中存在着的心中权威必须通过一种与其完全一样的外在权威得到强化与补充。教师应按照这种看法来决定自己的行为。对于正在奋发向上的儿童的细心观察应当走在前面；然后应当完善自己冷静的、坚定的和谨慎地表现出来的严肃态度。

出于道德教育的考虑，要对这一切作一些修正。认为意志的记忆始终是值得欢迎的这种看法是大错特错的。在遇到儿童错误的追求时，训育的艺术就在于使这种追求陷入混乱，感到羞愧，然后通过各种能使儿童心思转向其他方面或相反方面的事物让他们把这种追求遗忘掉。行为的选择不应当完全由行为发生后会产生的非常肯定的结果来决定，以致会使那种不问结果的善的意志

被贬低。性格的客观部分，在我们促使它提高到原则并通过斗争来保持它之前，首先应当让我们用道德来加以评判。

在儿童的早年，当教学与环境赋予儿童最初的道德观念的时候，因为看来儿童心灵在这种观念中活动着，所以我们就要观察这一时期的情况，不去损坏它。必须使儿童的情绪保持平静与清澈。这是训育在这里应当作出的第一个贡献。常常有人说，我们应当保持儿童的童心，在某种程度上看，这一点往往还不能说得很充分。然而，是什么摧残了这种童心，这种对于世界无所偏见，无所追求，也正因为如此而能够发现其所能够发现的一切的童心呢？一切与那种自然地忘却自我相对立的工作都能摧残这种童心。健康的人是不知觉他的身体的，正是在这一意义上说，无忧无虑的儿童是不知觉他的存在的，因此他不把这种存在作为标准来衡量他以外的事情的重要性。这样就可以指望在他的观察中将有明白的观念，分清什么是在道德上正确的，什么是在道德上错误的，而且能用这种观点来象看待别人一样来看待自己，就象了解特殊从属于一般那样，他会把自己置于自己的那种评价中。这就是道德修养的自然起点，其本身是脆弱的，不坚定的，但通过教学可以得到强化。然而这种起点将受到每一种突出自我感觉的强烈而持久的刺激的干扰，突出了自我感觉就使自我成了与外界的一个联系点。① 这样一种刺激可以是乐趣，或是反感。后者在疾病与虚弱的情况下出现，甚至在容易激动的心情下就会出现。教育者早就了解道德发展将受到这种情况的影响。造成反感的情况也可能在受教育者被严厉地对待、频繁地嘲弄，或儿童各种需要被忽视的情况下出现。与此相反，我们有理由建议，满足儿童自然的快乐。但是，教育学有同样多的理由劝阻一切通过使儿童感

① 因此人们并不担心自我的理论观念，即自我知识。这种自我知识恰恰表明个人是多么渺小，就象他的确处在事物的中间一样。

受乐趣来突出自我的做法。这一切就是毫无意义地激发儿童的欲望，使某些应在以后出现的愿望提前出现，总而言之，这一切就是培植自负与虚荣。我们要做的应与此相反，儿童、少年与青年，每个年龄阶段的人都须习惯于忍受其所招致的责备并保持这种习惯，只要这种责备是恰如其分的和可以理解的。训育的要点就是使儿童留意周围人的普遍意见，也就是公众意见，正确地对待这种责备，不要画蛇添足使这种责备受到抵触。使儿童理解公众的这种意见，并通过内心的默默忏悔来强化它，[①] 这比使儿童习惯忍受责备容易，但这当然不是画蛇添足。假如教育者必须独自代表那普遍的意见，或根本上违背这种意见，那么要使他的责备为儿童重视是困难的。这时特别重要的是他应当具有压倒一切的权威，除了这种权威以外也许没有其他任何判断会得到儿童尊重了。在儿童早年时期，道德的初步教育几乎是与对他们的评价融合在一起的。这时我们可以把这种初步教育让给母亲们与各种出色的儿童作品，不过请不要把这种教育变成灌输箴言，这种做法，即使一切进行得非常顺利，也会使性格主观部分的培养变得操之过急，以致不但使性格培养本身受到干扰，而且对儿童坦率态度的形成造成危害。

在这时期，通过排除可能使儿意的想象习惯于为道德所厌弃的一切现象，来保护与促进儿童的温顺感情，这是适宜的，而且是很必要的。只要儿童的身体需要不断地保养与爱护，那么对保护与促进儿童的温顺感情所必要的注意并不需要特别的约束措施。当孩子能够奔跑时，母亲不应当阻止孩子到野外自由奔跑。教师除了关心儿童身体健康之外，还对他们的道德提心吊胆，甚

① 对于儿童因明显的理由作出的公开忏悔，教育者不应当固执地加以拒绝，但也不应当由于教育者的过错使它变成儿戏，变成一种家常便饭，变成一种达到阿谀奉承目的的窍门。谁乐意忏悔，谁就会不知羞耻！而对于遵循教诲，愿意以行动作忏悔的人来说，只有最强硬的训育也许还能迫使他作口头忏悔。

至在儿童年龄增长时还想干预其一切环境，这是不聪明的。这种提心吊胆态度似乎没有注意到，娇惯从道德角度来看正如从任何其他角度来看一样是对确保个人抵御气候侵害的最坏做法。阻止外界寒冷的侵袭并不意味着增加内心的温暖，而恰恰相反，道德的加温多半产生于内心的活动与激奋，外界坏的刺激可以使业已存在的道德力量渐渐地注入到这种活动与激奋中去。只有那种粗心的教育者才会觉得他的儿童把他看到的一切作为榜样来加以接受与模仿。适当的教育可以促使学生为他自己探索到一条修养的途径，并使他象观察与判断一种奇异现象一样对待粗野儿童的全部行为，认为这种行为是不能同他的追求等量齐观的。如果他与他们相处，他们常常会使他那温良的性情觉得受到侮辱，另一方面使他愉快地感到他精神境界的优越性，以致教育者，假如他先前是法另一种方式尽他职责的话，现在就得费很大劲，才能在他所训练过的学生与因别的命运耽误了训练的儿童之间重新建立必要的交往关系。但是现在有意建立的交际可使学生的傲慢受到挫折，同时，不道德的行为对他的冲击越激烈，其自信心恰恰越会依靠道德方面的支撑。

训育必须在这一过程中留意环境方面。自然，这方面假定业已确立的道德观念是明显强有力的。在这里要在多大程度上考虑思想范围？为了不至于重复，对这个问题我仅仅提一下处置的最重要方面。默默地，然而却是充分地和全心全意地给予儿意的那种应得的赞许，这是同样充分的、有说服力的、仔细权衡过的，并通过种种措施得到强化的责备必须赖以产生效力的手段。这种手段一直要应用到儿童表明其内心世界充分占有了赞许与责备这两者，并通过这两者来控制与推动自己为止。因为或迟或早总会出现这样的时候，到那时教育者的话将会成为多余，教师要想继续说的，学生自己都能同样正确地表达出来，从这时起，师生间

的某种信赖开始出现。这在以前是根本不适宜的。这种信赖以考虑师生共同事情的形式出现，不时地反省一个人就道德来看那些需要检点的事情。

我们在这里已论及到了道德决定与自制的范围。假如在这范围里不适用斩钉截铁的语言的话，那么经常性的提醒与始终比较温和的警告却大大有助于儿童始终如一地注意自我观察。因为对于道德来说，它不仅仅取决于决心的力量与善良，而且在许多方面取决于它与思想范围一切方面有多少共同点。道德批评的一种无所不在性是道德真理存在的必要条件。从局外人口中提出的道德批评几乎不可能是很温和的；而退一步说，当我们用强烈的语句和相当彻底地责备和劝诫儿童的时候，我们应当选择时机，以便能够综观和纠正一系列事件。我们应当超越只能作为例子的个别现象，而应当站在较高的角度来观察它，使一般的观察获得清楚的结论。否则就显得有点小题大做了。

最后，关于支持道德冲突的问题，这方面师生之间的全部关系将决定他们能够如何相互接近，相互接触。在这方面信赖是多么值得希望；相反，那种要把事实上缺乏的信赖假定为业已存在的行为是多么有害。能否用一般的规律来更详细地说明这一些呢？我宁可把这种说明委之于教育者的人道与热情，让他十分审慎地去探究场合与方法，即探究在危急关头他在何处与如何最有把握和最有成效地去把握与提高其所照料的儿童。

第六章　训育特殊性的考察

细密的教育学本来在这里有机会详细地论述其观察与实验得来的全部宝藏，而我之所以不作整体性论述，反将作一些比本书计划所允许的更简短的说明，是出于两个原因。第一，在必须论及道德的各种表现与道德训育的地方，我得明确地指示读者去读我那还未出版的《实践哲学》一书（即使作充分简短的处理，指示读者这样做也是完全不可避免的）。第二，我可以假定，本书的所有读者先前已学过尼迈尔的著作。这一著作在我们看来已成了经典著作。这本著作就它的语言与它的论点的前后一贯性而言足以称得上经典的了，而我觉得它特别有价值的是它关于教育活动的全部特殊性作了充分周密细致的探讨。这种探讨集中的地方，以及也许比其他地方价值更显著的地方是此书第一卷第113节至130节。这些章节在关于各种德行和恶行方面提出了道德教育的特殊原则。这里我请读者在对尼迈尔先生的原则与我提出的原则作比较时更多地找出共同点，而不是不同点。我认为这样一种比较就整体而言比人们纠缠于“有多少新的?”这种习惯性问题要有益得多，对我来说也荣幸得多。尼迈尔先生在他前言中说，在教育事宜中“一切应取决于较长期的经验”，假如这是完全认真的，那么在他与我之间无疑存在着不可排除的会引起争议的根源。假如这是洛克与卢梭所主张的，那么我便完全知道如何用他们著作的精神来分析他们的这句话，并且正因为如此我可以直截了当地声明我是他们的

反对者。我请尼迈尔先生谅解，我与其说相信他的某种话语，不如说更相信他的整个著作！使他决定性地超过国外学者，并使我们有理由为德意志骄傲的，以我看来是他的原则中存在着明确的道德倾向；而洛克与卢梭的原则是完全受天然的任性支配的，这种任性几乎是无法通过极不稳定的道德感情来缓和的，他们的目的是为了创造出一种没有冲突的精神生活来。但是，正确的道德原则不是能从经验中学到的，正相反，对经验的领会是受每个人在这方面一起发生作用的信念限制的，对于这一点我肯定无需对尼迈尔先生作论证。假如我补充声明，这本书的出版应归功于我细致地进行并在各种各样机会中搜集的观察与实验的小小积累，如同归功于我的哲学一样，那么一切争论就可避免了。

一、偶然的训育与连续的训育

区别分析教学与综合教学的根据同样可以拿来供训育作参考。因为在训育中许多方面也有赖于学生表现出来的状况。如同在教学中分析已发现的学生思想范围以便加以纠正一样，学生的行为也需要得到某些把他引上正道的反应，而且需要对偶然出现的情况产生的结果加以控制。在任何活动中都会出现类似的需要，并让人感到个别的、间断的与偶然要采取的训育措施与那种在同一前提下按同一计划工作下去的连续的训育措施之间存在的差别。连续的训育措施越符合目的，并越严格地得到执行，事情就越能处理得当，越有效力，这种效力不但有助于利用有利机会，而且也有助于避免各种危害。一般地说这种结论也是正确的。我们不应当在训育时忘记它！在这方面也有一种错误的经济学，这种经济学希望一有机会突然取得许多成效，而又忽视去保持并不断扩大已经取得的这些成效。与此相反，有一种正确可靠的争得

成效的方法，这种方法在于建立与巩固各种关系，使同一种观念、同一种决心不断得到重新创造，并借以得到强化与巩固。

因此，我们首先应当留心使连续的训育进入正确的轨道，并保持在这一轨道上。当偶然采取的措施可能打乱了先前确立起来的秩序关系时，应当更加留心。异常的处置与异常的事件，特别是惩罚与奖励，它们容易使儿童留下不能持久，更不能积累的印象。通过一种活动很快地把一切重新恢复到以前的状态，好象一切都没有发生似的，这乃是训育的特殊艺术。

二、按特殊意图进行训育

首先我们必须回顾在第三章中论述的道德性格中“可以被决定的部分”与“决定的部分”。人们愿意忍受、具备与推行的天然欲望和意愿是可以被决定的。公正、善良和内心自由等观念是决定的部分。这两方面都起源于整个思想范围，因此，它们的发展有赖于心灵的各种活动，即动物的本能与精神兴趣。但是，因我对思想范围的形成发表了许多意见，故对其起源不再在这里赘言了。我们现在不如考察一下现存思想范围的结果，考察它们是如何双重地——一方面通过被决定的道德方面，另一方面通过决定的意愿方面——表现出来，并因此同训育的限制和促进发生冲突的。这里有一种结合的工作放在我们面前要做，这种工作类似于在第二编中为描述教学过程而作的表格式阐述。至于为了使青年人养成忍耐、求获和勤勉的精神以及公正、善良和内心自由的观念，偶然训育应当做些什么，连续的训育应当做些什么？它们在上述培养目标中如何在抑制、决定、调整和支持方面进行协作，特别是为了培养儿童的每一个道德观念它们应当如何通过保持童心，通过赞许与责备，通过提醒与警告以及通过道德自制力的可

信赖的提高对整个培养工作作出自己的贡献？对这一切一步步想出办法来，乃是我们留给读者，更确切地说，是我们留给刚刚从事教育的教育工作者去解决的问题。鉴于上述一些理由我可以聊以自慰，即：我在这里似不必再一次尝试编织各种概念来形成一个始终模糊不清的纲要，而可以满足于自由地补充一系列与这方面有关的意见以指明这种编织的可能性了。

一种真正的性格表现不仅仅取决于意志的道德性，而且同时也取决于在意志中反映出来的东西，即如果道德决定不改变行为方式的方向的话，一个人将想要实行和实行什么。两个人在意志的善良方面可以完全相象，但是，假如一个人必须通过道德决定来克服自身的脆弱而多变的心情，而另一个人必须通过道德决定来支配自身的全部坚定而有次序的追求，那么两个人的善良在行动与效果方面就很不相同了！道德的决定将在后一种人那里得到支持，而且这种人除了他能够做到人们所敢于做和能想到做的一切以外，还可以作出比他人更好的选择。从这种选择中，道德的决定又能在面临他自己本来无法排除的外来障碍时获得一种有力的、敏捷的和有助的方法。最后，性格已坚定的人，他们的行动将按照每一种义务激发起来的自我决定，始终一贯地进行下去；相反，另一种人总是中途停顿，尔后又从头开始，为了履行最一般的义务，他们不得不常常直接从道德的观察中去获得动力，因此就形成了最高尚和最低贱结合在一起的一种矛盾的混合体，这种混合体借助一方使另一方受到挫伤。

但是，假如一种选择、一种准则和一种为外部活动拟定的坚实计划不同时来源于一个人求获与追求的努力，不通过忍受与接受的准备来继续下去，那么如何能决定并通过行为准则来巩固欲望呢？如何能在欲望中决定并通过行为准则来巩固这种选择呢？那种坚实的计划又如何能确立呢？这一切都集中在选择这一点

上；而如果勤勉不能适应求获的愿望，如果忍耐不能坚持到真正适当的时候，那么外部活动中不连贯性与内部活动中的分裂是不可避免的。审慎的思考最终便将陷入那些在本质上与道德没有共同之处的事情的错乱中；然后，尽管在其中可以看到并热烈想要达到善良的那种纯洁而明朗的心境便会消失。这样，对民族来说也就失去了善良以及富裕与外部秩序，虽然这种善良以及富裕与外部秩序不会倒退。

尽管如此，包括忍耐精神、求获精神和勤勉精神的各种心理状态是相互迥异的。忍耐精神是顺从的，求获精神是坚决而稳定的，勤勉精神始终是一种新的起点。忍耐的原则是消极的，求获的原则是积极的，这两种原则都顽强地把注意力对准同一事物，而勤勉的原则要求把心灵的眼睛不断地从一种事物移到另一种事物上。

因此，要想用一种出色的力量把这三种非常不同的心理状态在一个人身上统一起来，这似乎是困难的。而更困难的是为了制订一项活动计划而使所要忍耐的、所要求获的和所要推行的事物一致起来。它之所以更加困难，是因为活动计划按理说不可能是完全具体的，而相反只能包含一般的活动准则，依照这些准则一个人可以考虑如何利用各种可能的机会来发挥特殊的技能与优势。虽然如此，我们还是首先来探讨一下各种精神，然后作一个总结。

从儿童早期开始就有忍耐的练习了。最小的儿童将由天性决定去服从这种练习；而只有一种完全错误的教育方法，由于一方面放纵，另一方面严厉，而对儿童忍耐造成困难。我们感谢现代教师细心地作出选择正确的中间路线的决定。我把这种决定视为可以实行的。

从儿童的早期开始业已有了求获精神的练习。从教育学上看，这种练习比前者要棘手得多。我们一方面应当考虑一个少年儿童已想使用他的占有物，另一方面应当考虑一个孩子还不知保

存他的零钱。这一点足以提醒我们，虽然在儿童早期就必须建立节约的观念，但也必须保护那种与排斥别人不相容的天真无邪的仁慈。在这里不用对道德作探索，对儿童天性的观察已使我们明白，真正的求获精神根本不是一种反复无常的片刻占有欲，而是一种持久的占有态度，因此是以心思对准一点的坚定方向为前提的。假如这种真正的求获精神在儿童身上很早就表现出来，那么这将预示着一种心理疾病，至少预示着这种儿童缺少生气，因为这样，儿童就将在一切对他来说很新鲜的世界中过分去忙于接受与尝试，以致可能没有时间把事物的纯粹占有念头保持在思想中了。因此，与其有意不让儿童的这种疾病产生出来，不如在儿童的这种疾病自行表露出来时，应用自然的矫正手段，加强对儿童进行多方面活动的刺激。但是，渐渐地将有一些可以让儿童占有的事物存在，儿童将指望对它们的利用，不断地感到它们被人取走乃是一种损失。这些事物可以称为儿童自己的，通过它们可以使求获精神得到训练。但是儿童作为"他自己的"占有下来的东西，不应当比他在思想上要保持的东西更多。进一步说，将他自己的东西与别人占有的东西进行交换可以引起儿童迫切地去衡量事物的价值。这为我们可以给儿童金钱的时刻到来作好准备。为了在这里使儿童获得一种财富来自辛劳的感情，可以让儿童适当地获得其劳力的报酬。但是，假如我们按照祖母做的办法常常用超过市场的价格去购买他们的小产品，那么这个目的就会丧失掉。至于求获荣誉的一切是与其相似的。贪图荣誉，这在儿童很早的早年将是一种疾病。同情与娱乐可以医治这种疾病。但是，因为天然的荣誉感随着体力与智力的增长将渐渐地缓慢地发展起来，所以我们必须细心地保护它，无论如何防止它受到致命的伤害。因为人在生活中需要荣誉，就象需要财富一样，谁抛弃了这两项中的任何一项，谁就在社会中真正可以被认为是一个不中用

的人。假如教育的矫揉造作对这两者的自然发展有所阻碍与耽误的话，那么这在以后将造成一个人无可救药的懦弱，或者使突然觉醒的感情产生突变和较容易接受最普通的偏见。因此，应当注意一个儿童是否在某种程度上受到其伙伴的重视，或者是否由于小缺点而成为他们嘲弄的对象。在后一种情况下应当使他离开这种真正有害的交际，只是不要惩罚那些嘲弄者，因为他们不值得你们大惊小怪。但是你们的教育观察将告诉你们，那种嘲弄在委托给你们的儿童身上会留下什么样的结果。请医治他的弱点，更显著地增进他的优点，为他选择这样的伙伴，在这些伙伴中他的优点可以被大家明显地感觉到，以致使他能够抵挡别人对他责难的一切。

最后，从儿童的早期开始就有了勤勉的练习。我们能够并应当促进、控制和不断观察儿童由周围事物驱使而表明有志从事的最早期的事务，并完全温和地、逐步地尝试使他持之以恒，较长期地盯住同一个对象，追求同一个目的。假如我们先前已经了解，在儿童游戏中存在着认真气氛，以及那种可以使他在快乐的时刻振作向上的自动努力，并知道如何防止他走那种阻碍他奋发向上的下坡路，从而使他在其不久将要抛在身后的幼稚状态中得到教育，那么我们也可以常同儿童一起游戏，在游戏中把他引导到一些有益的事上去。对于教学来说，无论是分析的还是综合的，目的都是为了达到基本表象的清楚，以便开始进行真正的教育工作，为此，我们应当尝试通过最短的途径来激发儿童的活动。智力活动也是健康的！它正如四肢活动与内部器官活动一样。这一切都应当一起活动起来，以使儿童达到他能够达到的成就，并不至于使某种能力丧失殆尽。只有那些在没有兴趣的情况下长久从事的活动会毁坏智力与身体。但这种情况的产生并不迅速，以致我们可以从容不迫地去克服某些不会一开始就引起儿童兴趣的活动造成的最初困难。我们应当习惯于各种各样的勤勉。总是那种

明显能获得成功的工作将使儿童立志勤勉；总是那种在各种活动中作出的独特选择使儿童的性格与活动计划富有特性。

但是，这种勤勉志向应符合求获的愿望，而两者应以忍耐性来加以武装，这种忍耐性也就是一种主要为达到这种愿望和这种勤勉所必要的等待与忍受的耐久力。我们不应当在这方面用各种特殊的训练与锻炼在某种程度上给早期教育造成困难。一般的修养根本不可能使儿童自己想知道他愿意成为什么样的人物，并按此来限定他的兴趣。一个有多方面修养的人在多方面作了准备，他可以迟一些作出选择，因为他将在任何情况下都容易获得必要的技能；而且通过较迟的选择不断地获得保障，不因误解自己的素质与常变的客观情况而失算。

但是，我们应当期望一个具有清醒头脑和有教养的青年人，通过推迟了的选择把他对忍耐、求获与勤勉的各种倾向正确地结合起来。因为这与其说是某一种预习，不如说是一种积根的审思活动。我们恰恰应当让这种审思潜移默化他。我们应当防止自己通过各种次要要求，通过无限制的训育要求，去干扰儿童正在开始进行的自我决定。对于较脆弱的儿童来说，这种要求可能不知不觉地会变成一种真正残酷的桎梏。确切地说，我们应当习惯于用青年人的方法来观察其世界与未来。

因此，关于智育是全部教育中心的主张，在这里将重新提出来。只有那些被我们认为迟钝或者头脑古怪而任其生长的人们，或者那些被人不负责任地用一根青年人容易接受的细绳拉来扯去的人们，他们不知道如何恰当地相互交往以及与世界交往，并使自己精力磨损与消耗在他们自己追求的各种矛盾中，而最终更可能因必须考虑生计和多余的小市民礼仪而消沉。这些现象会引诱教育者用一系列小心翼翼的手段向青年灌输普通生活的全部技巧，甚至用关于这些事情的废话囊括成长着的青年人的注意力，

充塞书店。当一个人的健康与智力兴趣的热情得到了关心，那么生活需要的理智与应变能力最终会自己集中出现在他身上。不过我想指出，为了一生都有坚定的思想，稳定的勇气，为了依靠更多的内在的态度较容易地来实现道德自制，那么前面已论述过的训育工作对此是有帮助的。

我们决不能忘记，我们在这里已经谈到的仅仅是道德价值基础的奠定而已。

造就忍耐精神、求获精神和勤勉精神，使一切在道德决心中表现出来的性格不再需要决定与加强，而仅仅需要使一种与道德不相干的十分坚实的性格得到决定与加强，这恰恰不是训育的一项重大任务。相反，训育的真正任务是，在教育的全部进程中观察与纠正上述这种训练与道德训练之间的关系。因为事实上这方面一切都是相对的。明显重要的一方应当在道德这方面，但这是在轻与重两者自身中的轻重差别。在对轻浮的青年教育方面这两者轻重之分在很长时间里是细微的。某一方面稍微有所侧重，最后将决定他们的一生。在对于那些有坚定热情、很早就注意善良与财富包含着荣誉的青年进行的教育中，这种很强烈的观念有时是与深刻的道德与宗教根底相一致的。但是，我们应当如何对观察与纠正这样重要的关系作出若干规定来呢？我承认我无能为力，而且相信，这是那些正在实践的教育者在这方面所能取得的一个贡献，任何理论都还远不能分享它。因此，我将继续论述这种关系的第二部分，确切地说，这部分要求我作一些评论，可是由于实践哲学的贫乏，这种评论只能是很简短的。

我曾把公正、善良与内心自由称为原始的多方面性，一般与这种多方面性相联系的是通过对学生提出服从的要求使他们获得道德概念。同时我也已经提到，在表达上，公正一词包括两个特别不同的、相互完全独立的实践观念。这两个观念就是正义与公

平。为了说明它们的性质，正义的格言可以是：各取其属己者；而公平的格言是：各予以其所当得者。为了使我们相信，我们那种不成熟的天然正义感是用奇特的方式将这两种要求杂乱地混合在一起的。我们姑且可以想一想那所谓公正的尺度，问一下自己，当有人要求收回他的财富时，裁判者将如何应用这一尺度？或者我们可以稍微认真一点考虑"愈公正就愈不公正"这对矛盾，以便理解这里拉丁文的"公正"一词，恰恰与我们的"公正"一词一样，无疑也必须理解为两个完全不同的概念的组合，其中一个概念不包含另一个概念，也并不由另一个概念来决定。但是，这个以往在实践哲学中造成很大混乱的原因，可以成为教育学合并这两个不同观念的动机。也就是说，它们多半是同时和在同一情况中产生的，它们在同一种决定中混合起来，因此不容易推测，一个无偏见的儿童，他增长了对这一种观念的道德洞察力，是否同时会忽略对另一种观念的注意力。那些在其孩子间维持秩序的母亲们无数次地按这两种观念来作决定，这自然不免总会有些错误，而其多数错误是因为她们过分地想在这方面管理这些儿童而造成的。

这一点使我在这里不得不以教育学眼光作出评论。教育本身的重要工作就在于使青年人的正义感早期就变得活跃起来，使其他良好的训育与管理能毫无困难地自己进行。假如儿童已被允许更多地以他们自己的方法彼此交往，或者适当地允许他们这样交往，那么包括在正义感中的各种道德观念将会在他们中成为最先产生和最自然的观念。因为人们——不管是成人还是儿童——相互交际便会产生那种与道德观念相联系的关系，并且这种关系会自动地丰富起来。每个人都很快会具有一些本身的与为别人承认的东西，他们相互交往，交换多少有一定价值的物品与服务。只有成人的干预与儿童对这种干预可能性的预感会使一切正义的事

物在儿童心目中成为不确定的东西，并使它们不为儿童尊重。父亲的善意管教与任何一种专制的管理一样也有这种影响。因此象管理公民一样管理儿童显然是不可能的。但是，我们也许可以为我们自己定下这样的原则：决不要在没有重要理由的情况下损害儿童之间的现存关系，使他们的交际变成勉强施行的礼貌。当儿童之间发生争吵时，我们始终应当首先了解他们已经商定了什么，他们相互承认的是什么，我们首先应当假定，在某种意义上这一切关系到儿童自己的事情。但是，我们然后就应当给予每个儿童以他应得的帮助，决不使正义受到粗暴的伤害。最后，除了这一切之外，我们应当指出，对儿童大家都最有益的事情乃是每个儿童自动地献出他自己的和他应得的东西，这也就是今后他们在争吵中要采取的一切妥协的主要标准。假如训育已超越最初阶段，那么它就决不允许学生习惯于把他的正义感作为其行为的决定性理由，只有别人的正义才可作为他的严格的准则。任何人都不许可编造一种正宗的正义，任何人都不许可武断地认定，能以一种更合理的正义代替现存的正义。

"善"这个词使我们想起了"仁慈"。把两者区别开来在这里是很重要的。正因为两者原来是有区别的，且相互独立的，所以尽管两者都不可缺少，但很少以同等力量出现，因此如果仁慈应当成为一种坚定的性格特征，两者都必须得到同样程度的关心。这就是说，有必要使性格的客观部分具有象自然感觉那样的丰富的仁慈，而同样有必要在性格的主观部分使仁慈的观念作为道德审美的对象发展成熟。哲学家从来没有给予后者以应有的地位，①

---

①例如英国人与其追随者不正是这样吗？我们只须看一看，施莱尔马赫先生是如何轻而易举地驳倒他们的（见他的《道德的批判》一书）。但是象他这样一个把机智同和善结合起来成为一种美好现象的检察官，恰恰容易在这方面感到满足，并由于他在第111页上看到的可笑的东西可能完全忽视探索心灵深处的真正要素，这一点也许是未来的伦理学出版物《现实的启示》才能说明的。

只有在宗教学说中谈到这样的格言：除了清静与沉着的反省以外不缺少什么。人类常常遇到的不幸似乎是，这种仁慈仅仅在感情上保持下来，并会象性格由于镇静而变得冷漠一样消失掉。如同我将在别的地方更详细地阐述的那样，① 要保持仁慈观念的纯洁性，事实上并不容易。仁慈的性格作为一种感情或良心是不应缺少的，为此应当积极地激发同情心（这里可以不必说明仁慈与同情心的差别）。在这一点上训育与教学相一致，它在这里的任务是使儿童相互有较多的同感，即认识到他们是苦乐与共的同伴。假如我们容忍利害关系的分裂在儿童之间不断出现，那样将要出现相反的效果。但是，另一件事情是，应当使同情和仁慈伴随着某种苦乐产生，使儿童自己认识到什么是仁慈。一当我们谈论仁慈时，使鉴尝力理解赞许的时机也就来到了，后者是冷静地思考的必然结果。含有仁慈观念的图画，显示仁慈观念的事实故事可以凭借最独特的个性达到形象化的最高水平。不过它们不应当仅仅通过感动儿童来夺去他们的心，或者来干扰他们那种对它们已能表示满意的情绪。假如儿童的易感性自发地把情感与观察结合起来，那么我们便可以高兴地欣尝儿童们可爱的情感的涌现。我们不应当更进一步地刺激他们，而应当和缓地中断我们的欣尝并恢复严肃的态度。除非鉴赏力的成熟性与坚定性出来阻挡，并唤起另一种智慧来，否则这种感情的涌现会消失，且随着儿童年岁增大会衰退，它们会被他们后来的智慧嘲笑，被认为是年轻时的愚昧，并会被深思熟虑的自我主义准则有力地抑制下去。假如仁慈的性格有一段时间未被重视，那么它是多么容易由于它本身的演变开始腐败起来，这是一种最不愉快的教育经验，自然这种经验是我们根本不希望有的。就这一点而言，我们往往担心通常很好

①恰恰是仁慈与公平这两个观念以往常常被误解了，它们往往需要思辨艺术对它们作正确的说明。

的天性会早期成人化。

以天性而论似乎存在着两种几乎对立的人，一种倾向于善，一种倾向于内心自由。①善良的人，当别人顺利的时候，他们真正感到高兴，他们自己也往往爱安乐，在感情的种种变化面前作很大让步。坚强的人，不为命运所屈服，而且不想知道什么是屈服，他们只习惯于把屈服者称为懦弱，而且冷酷地谴责他们。这种差异在这里绝不存在于那种产生仁慈观念和内心自由观念的鉴赏判断之中。两种观念是彼此完全独立的，而且正因为如此，它们既不相互支持，也不相互对抗。这种差异却存在于能使上述两种观念的实行或者变得容易或者变得困难起来的性格之客观部分中。我们应当想到柏拉图的心灵与欲望两词。那种易感的、有欲望的心灵自身包含着许多乐趣与厌恶，正是在它之中具有积极同情的原则，因而也具有天生仁慈的丰富源泉，并常常还具有性格主观部分对客观部分的服从，而后者乐意为这种倾向提出相应的准则。然而，易感性越弱，一切活动与活动能力的觉悟范围越大，真正决定性意愿的能力也就越大（这与在上面关于行为作为性格原则一节论述中所谈到的一切相一致），而且为洞察的意愿打下了基础。作为自然感情的仁慈往往是与洞察力一点也不相容的。确切地说内心自由并不是无条件地遵循自然感情。因此，假如缺乏仁慈的观念，那么内心自由将为它的冷漠而骄傲。而内心自由正是如此使热情与仁慈的人有充分理由激怒起来。因此，这种观念的修养就显得越加必要。但是，关于如何正确阐明内心自由观念的问题，其实，它首先是哲学的任务，然后才是教育学的任务，所以假如我要在这里进一步探讨内心自由观念的话，那么

---

①在这里我必须请一些读者不要把内心自由想象为超验的自由。只要我们自动地反对我们那种接受义务约束的倾向，我们大家就会知道，什么是内心自由了。但任何教育学也许都不知道什么是超验自由，因为没有论述过；而我的教育学也不知道它，因为我的哲学是谴责这种超验自由的。

必然会把它说得模糊不清。不过我得指出，我们不应当对青年人太多地谈论其本身观念的统一性，他们应当按照自己的倾向来建立这种统一性。

就实践观念而言，与其说我作了说明，不如说我保持了缄默。读者也许可以推测到，从中可以引出教育性教学的某些更严密的定义来，特别是引出综合教学的定义来。此外还可以推测到，只有通过这些定义才能完全说明荷马以后的索福克勒斯与柏拉图及在他们以后的西塞罗①与埃皮克特②等人的读物的教育性质。假如有人在读了《奥德赛》之后接着就想开始读索福克勒斯的《菲洛可得图》的话，那么也许在将索福克勒斯书中的奥得苏斯与荷马书中的奥得苏斯所作的对照中可以提供与此有关的某种启示。假如对于柏拉图笔下的苏格拉底有了认识，正象后者在其《批判篇》与《申辩篇》中表现出来的那样；假如在以后斯多葛派的道德学说引起我们对康德与费希特表象形态的研究，那么我们也就可以问，那种对于教育来说极为重要的积极宗教的历史基础到底会有什么影响。我们自然用不到提醒读者：假如我们不继续钻研这些观点中的每一个，而把它们粗略地混合在一起，那么这是完全不符合教育学要求的。对这种事情作详细说明，不是普通教育学的任务，普通教育学的任务仅仅是引起大家思考，想一想按照它的基本要求，什么是必要的和有益的。

正因为如此，我在这里，对如何通过首先为培养多方面兴趣着想的教学来培养每一种实际观念的问题，也不再展开论述了。但是，也许任何人都根本不可能忽视，怜悯的同情、起支配作用的社会兴趣以及有利于鉴赏力发展的情绪一旦被激发起来并被保持了时，许多观念便一定会自发地发展，因此，实践哲学的精心

---

①西塞罗（Cicero），公元前106—前43年，古罗马哲学家，政治家。——译者注
②埃皮克特（Epiktest），公元前138—前50年，希腊哲学家。——译者注

讲演只须向较成熟的青年人阐明主要概念，并作出严密的定义，以便进一步说明道德的基本原则。

除了必要的教学以外，教师的创造力始终应当在安排与利用各种时机方面发挥作用，使道德感情在这时机中能够清晰而生动地表现出来，并得到锻炼与应用。难道我还需要指出在这些机会中最好的机会是家庭节日吗？应当让教育者注意与参与每一个这样的节日活动。但是，假如我们相信在这种时刻获得的好印象可以从此开始对整个一生不断起作用，相信这种印象对以后的生活具有重要的影响力量；假如我们希望在这样一类心灵活动中能够形成一个人的全部观念形式，那么就犯了极大错误。虽然如此，对教学授予青年人的一切进行的内部加工，对经验与知识的看法，永恒真理与善的早期观念产生的力量与这些观念的统一，这一切都取决于青年人在这时产生并保持的情绪。

不仅是分散的机会，而且在可能的情况下也包括连续活动，都应当借以使人保持正义感、仁慈和自我克制。就仁慈而言，这样的机会与活动肯定是可以找到的；同样就正义与公平而言，只要在姐妹兄弟与玩伴这样的小圈子中并不完全缺乏占有、追求、乃至有关安排的机会，或者训育不去过分草率地处置他们，那么在这些场合他们就会自行地对正义和公平进行虽然不连贯，但较为频繁的练习。使人内心自由的自我克制不仅在道德本身中，而且在一切可以被认为属于某种鉴赏的事物中，能够找到丰富的练习机会。在这里根本没有必要寻求教育手段，也不需要任何专断的、无目的的使儿童感到机会贫乏和加重他们的负担，这一切同内心自由毫无共同之处，因为内心自由存在于对认识的遵循之中。但是，我们应当很早地，并以一种不断增强的关切心情，促进儿童区别什么是与鉴赏相一致和什么是与鉴赏相反的意识，而如此，儿童便有一系列小义务要承担，其广度从争取纯洁性和纪

律的努力直到社交关系所要求的注意。我们对儿童的这种义务所作的观察将给他们的心灵造成一种持续而有益的紧张。不过，正是在这些事情上教育者应当防止把训育强调到使儿童的认识不能接受的程度。这里，教育者不应当在训育中过分严重地处理任何一件事情——对于无拘无束的儿童来说小事将因此会完全变得无足轻重的——但教育者却应当尝试通过温和的督促来达到一切目的。在不得已的情况下可以采取管理的手段。但是，假如在这里把训育与管理混淆起来；假如持续地使用那种偶然使用可以使儿童将毁坏的东西重新建立起来的暴力，并顽固地使这种暴力在一切小事情上发挥作用；假如强化本来只有在儿童冲撞时才应强化的压力；那么，青年人的能力因此而消失，未受教育的野孩子最终因此而胜过过分驯服的懦弱者，这就不足为奇了。

少年儿童还不能评价教育的益处。一个十二岁的儿童如果他从早期开始就得到正确引导，他便会从需要引导的由衷的感觉出发把教育的益处视为高于一切。一个十六岁的青年自己便开始谋求教育者的工作，他部分地接受教育者的工作观点，并且把这种管理同教育者不断地对他进行的管理作比较。一个最了解自己，最直接地观察着自己的人，在这种比较中有机会比那种始终作为旁观者的人显然要正确得多，这是毫无疑问的。然后，他会感到他曾经被不必要地压抑了，因而他对教育者的顺从会渐渐地变为对其早年良师的宽容，这一点也是毫无疑问的。但对于这种宽容，他自己希望遭受得越少越好。于是他努力温和地去拒绝训育。假如一方面教育者没有注意到这种努力，另一方面学生也并不常犯错误，自己觉得对自己的检查现在应当落到自己手中，那么这种努力便会骤然激增。但是，无论如何，这种努力总是有增无减的！教育者这时容易产生一种错误的感觉，这种感觉驱使他突然结束他的工作，但是他的义务感阻止他这样做。他将更加少

地干预他的学生，更加适当地，并越来越根据学生微妙的、易激发的可接受性条件来进行这种干预。他将尝试做到接触学生性格的主观部分甚于客观部分，并牵引握着缰绳的手，而不是缰绳本身。此外，这时一切都取决于完善地确定原则和纠正原则，借以继续指导学生的生活。因此，在训育几乎已消失了时，教学还得继续下去。但是即使教学，其对象不再是一个具有单纯接受心理的学生。学生将自己进行判断。他在怀疑中开始检验一切；他将进入别的、与习惯思想对立的见解范围，以便摆脱习惯了的思想范围的禁锢。新事物的魅力推动他获得奇特的印象，在这种印象的有利影响下，其头脑中渐渐产生的、以往未被注意的各种观点的细微差别获得表达出来的机会，并有所增长。正是在青年人对身体和交际关系发展具有强烈要求的年龄阶段，教育原则应当考虑这些变化。谁可以在这里保护辛劳的教育工作？谁应当保护它呢？假如不是其内心的正直，不是坚信不移的真理，不是明晰与深远的智慧眼光，不是比别人与别的意见优越的感觉，不是学生反馈给他的对他关切的由衷感谢，从而使他可能产生这种优越感，那么还有什么能保护这种教育工作呢？当教育者犯了错误时，他应当有勇气来正视他错误的结果，有勇气从这些结果中进行学习。希望这时已长大成人的青年人能够始终倾听别人的意见，希望时间会带给他教育的幻想、教育的启示、教育的烦恼与教育的欢乐！或者希望他能够影响教育的变化，试验与显示他的勇气，他的力量——天赋的、教育形成的和自己取得的力量！

教育学讲授纲要

Umriß pädagogischer Vorlesungen

Johann Friedrich Herbart

1964 *by Ferdinand Schöningh at Paderborn*

教育学讲授纲要

目　录

绪　论

第一条

教育学以学生的可塑性作为其基本概念。

评注：可塑性这一概念含有很广阔的外延。它甚至延伸到物质的元素。按照经验，它可以一直追踪到那些有机体新陈代谢的元素。在高等动物的心灵中显示出意志可塑性的迹象。但是，我们只能从人身上看到意志转化为道德的这种可塑性。

第二条

教育学作为一种科学，是以实践哲学和心理学为基础的。前者说明教育的目的；后者说明教育的途径、手段与障碍。

评注：这里也包含着教育学对于经验的依赖性，因为一方面实践哲学已经开始被应用于经验；另一方面心理学不仅仅从形而上学出发，而且也从那种通过形而上学而得到正确理解的经验出发。然而，一个时代，就其风俗、习惯与民意来看，如果变化越大，那么仅仅有人的切身经验知识对于教育学来说就越显得不够用了，因为在发生上述变化后，从过去的观察中获得的抽象理论渐渐地失去了其曾经在那里适用的地盘。

第三条

或者接受宿命论，或者接受先验主义关于自由的观念的各种哲学体系，其本身都是排斥教育学的，因为它们都不可能毫无疑义地接受这种显示由不定型向定型过渡的可塑性的概念。

第四条

可是教育学却也不能假定可塑性是无止境的，心理学则可防止这种谬误的发生。儿童的不定型性是受其个性所限制的；此外，通过教育使儿童达到定型，这是受环境条件和时间制约的。成人的定型过程在其内部延续着，而教育者对此是无能为力的。

第五条

由于教育开始时好象要触犯到学生的天性，后来又好象要触犯到学生自己的决心；而且，假如教育不注意自己的界限，那真会触犯到它们；因此这就使宿命论和自由论都似乎得到了证实。

评注：因此毫不足怪，由康德提出的先验主义的自由论，就一切行为与思想的时间发展来看，同时也是一种宿命论。但是，在那些目光并不敏锐的思想家看来，这两种绝然相反的谬误不会相互结合在一起的，而且他们还这样认为，会有一种意见将不断地在宿命论和自由论两者之间摇来摆去。然而，如果他们从历史角度粗略地观察人类的话，那么也许会觉得，教育者本身，乃至学生，都会无意识地随大流前进，而大概不会主动地前进并认为

不主动前进是正确的，于是他们就会走到宿命论上去；另一方面，如果他们只看到个别人力图摆脱外界影响，并常常完全避开教育者的意图前进，那么他们就将走到自由论上去。这里，他们可能不理解意志的本质，而且不认识基于意志概念之上的本质的概念。对于形形色色的时代哲学所鼓吹的意见，年轻的教育者几乎不可避免地会陷入思绪纷乱、摇摆不定的境地；但如果他们在这种摇摆中能够自行观察，而不沉溺于这样那样的极端之中，那么就会得益非浅。

第六条

我们既不能夸大也不能低估教育在事实上能够起到的作用。教育者应当去探索他能够有多少作为；但他应当始终保持沉着，使自己通过对结果的观察去确定理智的探索应有的界限。为了使自己不至于有所疏忽，他必须看到实践学说的整体。而为了使自己懂得并正确地解释他进行的种种观察，他必须始终牢记心理学。

第七条

在进行科学观察时应把实际上总是紧密相联的各种概念区分开来。因为教育者的工作是一种连续不断的工作，它应同时照顾到各种关系，始终使未来的工作与过去的工作保持联系。所以按年龄阶段的次序来阐述什么是可以在教育中一个接着一个地做到的这种报告形式，对于编写教育学的要求来说是不够的。这种形式只有在开始时对概要地阐述教育有作用，普通教育学必须把论述基本概念放在一切论述之前。下面我将从两个方面对教育学作

出论证，一方面是通过实践哲学，另一方面是通过心理学，而关于心理学也至少必须简短地谈一谈。

第 一 编
论教育学的基础

第一章 教育学的实践哲学基础

第八条

德行是整个教育目的的代名词，它是一种内心自由的观念，将在一个人身上发展成为根深蒂固的现实。从这里就产生了双重工作，因为内心自由是明智与意志两个成分之间的一种关系，而教育者要关心的是：首先使这两个成分中的每一个分别成为现实，以便然后使它们有可能结合成为一种根深蒂固的关系。明智这个词首先可以理解为对意志作出的审美的（还不是道德的）判断。

第九条

然而，这里不容忘记的是，为使那种关系成为根深蒂固的现实而作出的努力不是别的，正是道德本身；而要在学生那里唤起这种努力是十分困难的，无论如何只有在上述那种双重性工作取得良好进展之后，才有可能。照别人的样子进行单纯的审美判断是容易的；而相反，只有当学生的意向与习惯已经具有与那种审美判断相一致的倾向时，教育者对学生本身作道德教育才有希望取得成果。否则就会有这样的危险，当学生对意志进行审美判断时，将有意识地使这种判断去服从普通的智慧而产生真正的恶。

第十条

假如透视一下其它实践观念，那么完善的观念就会使我们想到身与心的健康，乃至对两者的评价以及对它们的有意识的栽培。

第十一条

仁慈的观念首先提醒教育者应当避开一切会导至恶意的刺激，以免可能产生危害；但也有必要唤起学生对仁慈的尊重。

第十二条

正义的观念要求学生放弃争吵。此外，它要求学生对争吵作出反省，这样对正义的尊重才会得到巩固。

第十三条

公平的观念特别在下列情况下应当予以考虑，即给予学生应有的惩罚以回敬其故意作祟时应当予以考虑。这里必须严格把握惩罚的尺度，并必须使受惩罚者对所受的惩罚视为正确而愿意接受。

评注：我们不要把这种惩罚同所谓教育性的惩罚混淆起来，所谓教育性的惩罚就是通过自然结果① 使学生聪明起来的惩罚。

---

① "自然结果"这里指让学生自己体会，例如学生玩火，被火烧痛，就知道火是不能随便玩的。赫尔巴特在这里认为教育性的惩罚就是通过这种"自然结果"让学生明白道理的一种惩罚。——译者注

第十四条

在许许多多学生或同学中可以形成一个法制社会与奖惩制度的缩影。这必须与在大的社会范围中由上述各种观念产生的种种要求彼此协调一致起来。

第十五条

行政制度对教育颇为重要，每个学生不管其身份地位有何差别，都必须养成求学的习惯，使自己成为整个社会的有用之才，这种要求可以使教学有许多许多不同的形式，其中也包括体育。

第十六条

就文化制度而言，这儿还不可能强调专业教育，而且能突出普通教育。

评注：前面已简单说明的实践哲学原则，也是学生本身获得道德判断力的启蒙教学内容。假如学生有一种借以驾驭意志的决心，并服从这种决心的话，那么道德就寓于这种服从之中。只要这种高级的服从还未牢固地确立起来，那么就应当把它同那种对教育者个人产生的服从区别开来，不论后者是出于害怕还是出于依赖性。

第十七条

对于教育工作来说，完善的观念虽然不是侧重点，可是由于

这种观念不断地被应用而显得比其它一切都突出。教育者在未成熟的人身上可以看到一种力量，这种力量要求他经常注意使它得到强化、向各方面发展和完全保持下来。

评注："请自我完善"这句話既不象沃尔夫①所处理的那样可以使之普遍适用（仿佛它是整个实践哲学的唯一原则），也不象康德所描述的那样可卑视。趋向完善（因此便构成了完善这个词），如仅仅从量上去理解，则在任何地方都是首要任务，它使人感到自己比自己所能做到的更微不足道，更渺小，更虚弱，更有限。在任何意义上的成长，都是儿童天性决定的，而且是未来可以从他身上期待的一切可赞美的变化的首要条件。"请自我完善"的原则就是如此在其真正的意义上产生出来的，这真正意义就是：人们试图通过这个原则来确定整个德行；而这个原则在任何地方都不可能通过某一个个别的实践观念来体现。——紧接着的下面一点评注则具有完全不同的性质了，它仅仅是针对教育实践的。

第十八条

一种错误的认识是很容易进入真正的道德教育的，这是由于学生会觉得可以把学习、练习以及作出成绩的要求看作重点，并觉得只要完成这些要求就可以基本上满足了。

第十九条

就这个原因而言，已有必要把真正的道德教育同宗教教育结合起来，前者在日常生活中经常会渗透到正确的自我决定中去；

① 沃尔夫（Christian Wolff，1679—1754），德国唯心主义哲学家。——译者注

这种结合即可以抑制自以为好象作出了什么成绩似的那种自负。而反过来宗教教育也需要道德教育加以补充，因为在宗教教育中，在那道德还没有于严格的自我监督（有意识的自我责备以求变好）中扎下坚实的基础的地方，极有可能存在伪善的危险。因为只能当审美判断与正确习惯业已形成了的时候，才可以进行道德教育，所以宗教教育不可过于匆忙进行，同样也不可在没有必要推迟的情况下推迟进行。

第二章　教育学的心理学基础

第二十条

虽然把人的心灵视为各种各样能力的集合体是错误的，但常常还有人想通过补充来加以说明，认为这种种能力基本上只是一种能力而已，这就使错误变得更大。与其如此，不如去利用各种众所周知的名字来分析各种显著的现象。经验告诉我们，它们是一个接着一个出现的。这样人们便可取得如下一些主要认识，而这些认识足以提醒人们今后要利用心理学。

第二十一条

除感性以外，记忆是以往形成的表象系列的一种未经变化的再现。在这方面，人们还没有发现更高一级表象形成的起点，但必然会发现，如果不经常进行复习的话，这些表象系列通常不会保持得很久的。只要这些表象系列的形成不断受到干扰，例如大量地接受各种新知识的话，那么这些表象系列自然可能会很快就消失掉。

第二十二条

很年幼的儿童就可能在游戏和交谈时流露出某种独立性来，人们把这种独立性归结为想象。

最简单的玩具，只要是能动的，都能引起儿童各种表象的变更与联结，甚至伴随着儿童的内心冲动。这方面，作为旁观者的成人会感到吃惊，也许甚至会耽心孩子可能沾染上某些五光十色的、希奇古怪的念头。但是，假如这种内心冲动不会太影响身体并很快会消逝的话，那么单就那些念头而言是没有什么足以令人忧虑的。生动活泼的游戏甚至是我们所期待的一种现象，特别是当身体虚弱的儿童迟迟才进行这种游戏，但一经开始游戏以后逐渐强烈活动起来的时候。

第二十三条

对外界事物的观察引起儿童提出无数问题的时刻不久便接着来到了。在这里，儿童力求把新事物纳入到他们业已熟悉的概念中去，并用这种概念的符号，即他们业已熟悉的词语，来加以说明。于是那种被人们认为能形成判断力的观察活动，会同理解结合起来。而在这时，儿童还远不能追踪和重复地说出具有抽象性质的思绪来，还远不能始终以理智去行动，相反，幼稚的行为却会在极小的刺激下重新再现。

第二十四条

这期间，儿童除了表现出身体上的快乐与痛苦的感情以外，

还会表现出对他人的好感与反感来。此外，还会表现出一种与强烈的矛盾心理相联系着的，表面上似乎坚强的意志来，除非这种意志在早期就受到了抑制。

第二十五条

与此相反，审美的判断在儿童身上一开始通常很少表现出来，即使有所表现时也是一幌而过的。由此就可以看出，如果以后违背儿童的自身意志与利益去教儿童掌握那种较高的艺术感与道德性赖以为基础的审美判断力，那是困难的。

第二十六条

当儿童发问越少的时候，就意味着越多地试图自己去探究事物，从中默默地进行着学习与练习。他们渐渐地会在成人面前，在成人的指责面前以及在成人的优越性面前产生自愧不如的感觉。同时，同龄儿童之间的相互联系变得越来越紧密了。从现在起要观察他们则较为困难。如果教育者在这时期才结识他们，就会长时间地对他们迷惑不解，不太能做到相互完全开诚布公。

在儿童的这种矜持中存在着或多或少的自决性，即人们习惯于把它归结为理智的东西。

第二十七条

当连贯教学开始的时候，各种心灵能力的名字又重新适用起来了；只不过其含义此时有了显著的变化。记忆应当体现在一字不差地背诵范文方面，而背诵有时按这一种规则，有时又按另一

种规则，并且大多数与旧的表象没有多大联系；儿童对遥远国家与时代的事物的想象是我们所期待的；能在少量示范资料基础上形成一般概念，能把这些概念联结起来并加以说明，这种理解力是我们指望儿童要具备的；这时我们还不指望儿童具有审美判断力，代之倒是应当要求他们服从命令。

旧的表象在一定的、但不是连续不断的启发下会再现和联结。它们的巨大可塑性是教学的主要条件。在迫不得已的情况下，害怕惩罚的心理会取代一切别的冲动而起作用。但因此对学生提出背诵的一般要求往往不是一次就能达到的，而要使学生做到自觉服从就更不容易了。

第二十八条

在这时出现一种奇特的对照：好些学生在他们自己的活动范围内显示出很强的记忆力、想象力与理解力，而教师与教育者却不予承认；他们在同伴中甚至取得作为最有头脑者的地位，并至少赢得同伴们的尊敬，而在课堂上却表现得平庸无能。这样的经验表明，要使教学彻底影响学生的自我发展是困难的。但同时我们看到，通常被认为是各种心灵能力的成分在一定的表象群中出现了。

第二十九条

成人对教会、对家务和对社会等等都有自己的表象群，这些表象群虽然是相互交织在一起并相互制约的，但远非在各点上都完全联系在一起的。同样，儿童对学校，此外对家庭、对游戏场所等等也已有了自己的表象群。因此，当有人说这孩子在陌生人

中间与在家中或在学校中判若两人时，我们则必须确切地把这现象解释为一种有意识的节制行为。

第三十条

每一个表象群是由各种表象的混合体和表象系列及表象系列的联结体组成的，假如表象的混合体较完备时，它们就会象一个不可分割的整体那样活动在意识中，假如表象系列及其联结体的发展不受阻碍，那么它们会一个一个地逐渐发展起来。这些表象的混合体与系列的联系越牢固，表象群在意识中活动的规律就越确定，而对阻碍它们活动的反抗越大。因此，想通过教学来影响它们就很困难。但是，它们能够接受补充并发生新的联系，从而随着时间的推移产生实质性的变化。是的，当它们在各种刺激下重复地进入意识时，便会自然地变化到某种程度（请想一想有人经常地和在不同范围内作的报告）。

事物的表象就是事物特征的混合体。对于教学来说其他重要的混合体例子就是概念与话语。但是，因为用多种语言来表达概念相同的话语可能会变得十分复杂，彼此完全没有内在联系，所以我们似乎可以发现，假如同一个事物或概念在不同时候出现，那么有时候用这种语言表达会使之复杂化，而有时候用那种语言表达会使之复杂化。即使大部分过去的表象同以后的同类表象结合得足以使人觉察不到两者之间的差别，然而对事物的重复表象不可能完全是浑然相同的表象。

第三十一条

当思想获得语言的时候，各种表象群的内部结构便多少可以

被辨认出来。其中最一般的就是时间结构。连接词显得特别重要，因为连接词本身虽然不能表达某些被感知的事物，但能帮助说话者向听者提供一些指示：他的话应当在什么样的关系中来理解，可同什么作对照，带有多少肯定性或摇摆性。因为连接词的意义可以归结为起连接形式、否定和肯定等作用。我们可以发现，丢失和拒绝是与否定相似的，期待、希望以及恐惧是与不肯定相似的。这就是说，在表象群方面不仅应当考虑感知的事物，而且应当想到情绪状态。在儿童知道如何用他们的语言表达表象群结构并利用连接词来表达以前，他们早就具有情绪状态和表象群结构了，而有些连接词，例如，"虽然"、"尽管"、"而"、"既不……又不"、"或者……或者"等等，直到以后他们才会使用。

第三十二条

对于教育者来说，区别哪一种表象群学生容易产生，哪一种能较长久地保持在意识中，哪一种会较迅速地消失，这如同了解学生的表象群核心一样重要。教学与训育产生效果的条件直接取决于这一点。与此有关的最必要的一点将在下面谈论有关兴趣与性格形成时加以论述。

第三十三条

可塑性并不依赖于心灵最初显现的各种能力之间的关系，而是依赖于已经获得的表象之间的关系。

评注：有些儿童从小由各种不同的人带领，甚至于被寄养在不同的家庭或生活环境中。在他们身上通常存在着这样一些表象，这些表象彼此不合拍，联系很差。他们并不轻易地绝对顺从

别人，而怀有隐蔽的愿望，在他们身上能觉察出不易捉摸的对立现象，并不久会朝着那种教育无法干预的方向前进。

那些长期只由一个人（最好是母亲）带领的儿童，其可塑性要大得多。这些孩子通常不向其母亲隐瞒什么。然而关键在于进一步的教育必须密切地与业已进行的教育结合起来，而不能要求有什么跳越。

第三十四条

如要更确切地了解每一个人的可塑性，就必须进行观察。这种观察一部分可针对业已存在的表象群，一部分针对身体素质，其中包括气质，特别是情绪上的敏感性。有些儿童最初的自然冲动是恐惧，有些则是发怒。有些容易哭笑交替，有些难以哭笑交替。有些儿童神经系统只要稍微受到刺激就会激动起来。

此外，请观察：

1. 学生在课余是否仍相当幼稚地把供给他的任何东西用来玩耍？或者是否有意地按自己朝三暮四的爱好来改变游戏？或者是否可发现学生在执着地追求某些事物？

2. 关于学习方面，学生能否理解长序列的知识，或者只能理解短序列的知识？在复述时是否常常出现许多谬误，或只有少量谬误？能否把学到的知识在游戏中无拘束地再现出来？

3. 学生的表达是肤浅的，还是深刻的？这一点我们可以通过对他们言语与行为的比较而逐渐有所了解。

此外，在观察时我们一方面还要了解学生智力活动的规律，另一方面也要了解学生思维容量的状况，以便根据这种种情况来确定教学题材以及教学形式。

第三十五条

如果教学仅授予学生知识，那么就无法保证能否通过教学弥补个性的缺点，并给予那种独立于教学而存在的表象群以重大补偿。影响表象群的关键问题在于，教学对于道德来说可能起到什么作用，并起多大作用。

至少我们必须为有计划的教学工作提供知识材料，否则就根本不可能扩大智力活动的范围。假如知识具有自由迁移的可能性，以致想象被它们丰富起来，那么这些知识的价值就会升高。如果这些知识无助于纠正审美判断，或者无助于纠正欲望与行为，或者使两者都得不到纠正，那么它们对道德的作用始终是可疑的。这方面需要进一步论证。

如果教学开拓了学生的思想范围，那么，由于欲望在思想范围中扩展而丧失了片面追求的能量，儿童粗野的本性一般就会减弱。其次，假如教学使儿童理解某种审美对象，那么他们的情操就会变得这样高尚，以致至少会接近意志的正确判断，即实践观念的产生。

但是，假如知识主要变成了虚荣心追求的对象，那么它的好处就容易被坏处所压倒。

第三十六条

为了使教学影响学生已有的思想与观念，我们必须为教学打开一切道道。因为我们没有把握预料究竟什么对学生的影响最大，所以教学的片面性是有害的。

学生已有的表象群有两个主要来源：经验与交际。从经验中

产生自然知识，但不完备，而且是粗略的；从交际中产生对人的观念，但并不始终都是值得称赞的，而往往是极可指摘的。改进观念是最迫切要做的事，但也不可忽视自然知识，否则怕会产生各种谬误、狂想与放肆。

第三十七条

因此在教学中有两条主线，历史的和自然科学的。第一条主线不仅仅包括历史，而且也包括语言常识；而第二条主线不仅仅包括自然科学，而且也包括数学。

第三十八条

为了克服个人主义，每一所从整个人类教育出发的学校——从文科中学到乡村学校，都必须把人的关系作为整个教学的主要内容。这就涉及到历史课程和哲学课程，应在某种程度上使这些课程占有较大的比重。

评注：另一个观点是：文科中学必须坚持古典知识的教学，但这并不因此而排斥上述那些课程，而是必须与之结合在一起。

第三十九条

数学课程，从一般运算到高等数学，必须同自然知识，并进而同经验联系起来，以便深入学生的思想范围。一旦数学教学单独地自成一种与众不同的表象群，那么即使最彻底的数学教学也会显示出一种非教育性来，因为它或者对人自身的价值起不到影响作用，或者往往不久就被遗忘掉。

第四十条

一般地说，教学是否被接受、被吸收，这始终是难以确定的。为了减少这种无把握的程度，我们必须经常注意使学生产生一种与教学相合拍的心理状态来。

这就是训育的任务。

第四十一条

撇开教学不谈，训育必须注意防范热情的冲动，避免有害的情绪爆发。就这一点看，在经过若干年的教育以后个性虽然肯定会突出地显露出来，可是它还要准备提供经验。而教育的迟效，只要这种教育多少是成功的，就会同这种经验结合在一起以自我认识的方式与程度表现出来，成人是通过这种自我认识来谋求限制其天生缺点的。这方面会出现一些虚假的例外，这种例外往往基于这样一些印象，这些印象在很早的青年时期便已产生并长期被隐藏起来了。

一个人一旦有了活动的自由，通常便会谋求投身到他早就觉得最值得向往的那种生活环境中去。训育必须与教学一起不使学生在希望的方向方面产生一种模糊的形象，而必须使他们客观地从各种不同的立场和观点去理解财富与辛劳。

训育对个性的影响，较少依赖于约束（约束只能是暂时的），而更多地依赖于促进个人较好冲动的早期发展，所以后者应占优势。

第四十二条

教育期间必要的约束，其大部分是在另一种观念下，即管理的观念下进行的。这就是说，除了整个训练以外，儿童必须象成人一样有必要经验人类社会的每一个人都必须忍受的那种压力。他们必须忍受约束。国家要求家庭、儿童的监护人和学校都来关心这一点。管理的目的着眼于现在，而训育则注视着未来的成人。它们的立足点是如此不同，以致我们必须在教育学中把训育与管理区别开来。

第四十三条

即使管理的措施取决于它们被感受的强度，可是只有良好的训育才能保证使学生产生真正的感受力。轻微的责备可以比体罚起更大的作用。虽然管理是在那些未经教育的儿童进行捣乱时首先必须做的工作，但应尽可能同训育结合起来进行。这两个概念的区分大大有利于教育家进行思考，他们应当知道，他们所做的在实践上明显可以区分为管理与训育两种工作。

第四十四条

现在先按三个主要概念，即管理、教学与训育，来论述普通教育学，以后再对此作一些特殊的探讨。我想首先从必须谈的管理方面谈起，因为管理是教育的首要条件。然后接着探讨教学学说，即所谓的教学论，而有关训育问题则放在教育学的最后部分阐述。因为，假如训育脱离了教学，那么它的作用就不会持续很

久，所以教育者始终必须盯住教学，同时使训育措施成为其思考的对象，后者在实践中常常会让位于教学。

另外一种按年龄阶段来论述教育学的形式并不适用于对概念的阐述，在我们从一般论述过渡到专门探讨时才能恰到好处地采用这种形式。

第 二 编

普通教育学纲要

第一部分 儿童的管理

第一章 规 章

第四十五条

身体发展的先决条件是必要的照料与培育，而不是娇惯与危险的锻炼。不要用实际的需求来引诱儿童；不要由于溺爱而提出不必要的要求；每一个儿童可以进行何种程度的锻炼，这必须视其体质而定。

第四十六条

管理的基础在于让儿童活动。然而在这方面还不考虑智力培养的收获问题。即使仅仅是为了防止他们捣乱而无别的目的，也无论如何要使时间安排得充实。可是在这方面有一个要求，即应当满足每一个年龄阶段儿童对身体活动的各种需要，排除从中产生的不安。并不是任何儿童的需要都同样大。有些儿童只是因为有人强迫他们坐着，所以他们就显得难以控制。

第四十七条

在其他一切条件同等的情况下，自己选择的活动具有优越性。青少年自己不太知道充分地与持续地从事活动。给予一定的任务，让其这样那样地去做，直到完成，这要比那种常常在无聊中结束的无规则游戏更能保证秩序。最好能让具有足够耐心的成人辅导青少年游戏，讲解图画，叙述故事，并让他们复述等等（并不总是要经常的）。对一些较大年龄的儿童来说，大部分活动可采用教学或从教学出发布置的练习这些方式。但不应忽视随后进行必要的补偿性休息。

第四十八条

监督应当与各种活动联系在一起，在监督中要有各种命令与禁忌，同时应当考虑到各种不同的情况。

首先要考虑，是否可能出现需要收回成命而允许开禁的情况？糟糕的是宣布一种比其自身适用范围更普遍的命令，向儿童的请求、眼泪乃至狂热让步，这会削弱管理。

然后要考虑的问题是：我们是否能保证儿童服从？假如不使儿童活动起来，不加监督，这个问题就变得不可思议了。

随着儿童数量的迅速上升，令人担心的问题也会不断增加，特别是在较大的教育机构，由于学生来来往往，问题更多，比如在学校中就是这种情况。

第四十九条

其结果通常是人们谋求建立尽可能严格的监督制度。但单单这样做就有造成完全丧失诚意的服从的危险，以及把机灵引向竞争的危险。

至于第一点，问题取决于强制与自由余地之间的关系。假如约束涉及某些确定的方面，而此外也为任性留有不确定的余地的话，那么青少年通常会接受许多约束的。

关于第二点，任何一个监督者很难完全靠他自己，至少在某些时候他会有这样的一种感受。其他人必须帮助他，有时他必会对此感到高兴。在监督中表现出那种不必要的不信任，那永远是一件坏事；而对那些不信任态度在他们身上不起作用的青少年来说，非常有必要使他们能够理解：他们并不是那种需要对他们采取措施的人。

第二章 详细说明

第五十条

因为监督不应当上升到使儿童始终感到有压力的地步，所以为了加强儿童管理，温和与强硬相结合的手段是必要的。一般地说使管理得到加强的这种力量产生于成人天然的优越性。但正因为如此有时必须提醒，无论是何种监督必须同对学生所采取的相应措施结合起来。在记录学生在校有过什么过失时，学校不必记录他们顺从听话的事例，但须记录关于他们重复发生的不服从的事例。这里谈的不是关于真正的教育的检查问题，而仅仅是关于

我们通常称之为纪律的问题，而事实上只不过是关于学生应当受到约束的良好秩序问题。

在家庭教育中不一定非要作这种记录，但有时候这种记录却是有益的。虽然个别学生本来就知道，别人不会忘记其过错的，但如果记录他招惹的责备，可以强化他对责备的记忆。

第五十一条

当责备无济于事的时候，人们常常就采用体罚手段，事实上，试图完全排除体罚是徒劳的，但是必须极少采用，从而使学生对体罚比真正执行体罚更望而生畏。

如果儿童回忆起他曾经挨过鞭子，这并不会使他有所损害；而如果儿童把现在他已不再可能被挨打同他自己不可能招惹挨打的惩罚等同起来，这同样对他无所损害。然而，如果他不太重视这种体罚的痛苦，则有一种对荣誉感的强烈诱惑就会对他造成损害。如果儿童已不再怕挨打而再受挨打，这乃是最最糟糕的了。其结果将造成儿童极严重的麻木不仁，而且几乎不能希望通过此时此刻已难免要采取的长期宽恕使儿童重新恢复自然的感情。

让儿童挨饿几小时，这与上述体罚有点不一样。这仅仅是一种剥夺手段，而不是一种直接引起恼怒的会造成儿童麻木不仁的做法。

众所周知，剥夺自由也是一种最常用的惩罚手段，假如这种剥夺确实适合过错，那完全是正当的。这种手段也有极多的层次，对于幼小儿童来说，可以让他们立壁角，乃至关禁闭，甚至把他们的手反绑起来。但是，考虑到受罚者的难堪心理，这种惩罚不宜持续太久，假如不加看管，那么一小时已算多了；同时，惩罚时位置必须选择得当。

第五十二条

象赶出家门、停课等这种严厉的惩罚只许在极端不得已的情况下应用，尤其在这时应考虑一下，究竟让停课者呆在何处，是否会对别的课造成负担？假如学生随着升级的同时在新班级又有了自由，那么往往会重新发生过去那种无纪律现象。在这种情况下就必须有很严格的监督，并伴之给予他们新的活动，必须创造一种新的环境让他们把过去的坏思想范围遗忘掉。

第五十三条

权威与爱比任何严厉手段更能保证管理，这是很明确的。但并不是每个人都能随心所欲地建立权威的。明显优越的智慧、知识、体魄和外表举止乃是属于取得权威的有关范围。虽然通过较长时间的和善态度有可能赢得可爱的听话的学生，但恰恰在最需要管理的时候，应停止这种和善态度；同时不要用软弱的宽恕来换取学生的爱戴；只有当爱同必要的严格结合在一起时，爱才是有价值的。

第五十四条

就整体而言，假如我们不必照顾儿童的虚弱，那么在儿童早期年龄阶段，管理是较容易的，而在儿童养成了顺从的习惯之后，管理也是较容易继续下去的，只不过不能中断。但是，即使在短时间内（几天）听任他们自己活动或托付给外人，那么就会发生明显变化，要重新管束他们将是费力的，而且不能太突然地

进行这种管束。

假如青少年变得撒野起来，而应当重新使他们安分守己的话，他们会表现出个别差异来。有一些可以通过和善而有分寸的宽恕使他们重新进行有意义的活动；而有一些则十分小心翼翼，他们一来是害怕威胁，二来是为了避免惩罚；但是令人担心的是，有个别儿童只想着如何避开监督，他们将陷入难以收拾的境地。

在缺少家庭亲密关系的情况下，这种危险在孩提时期就会迅速增长，到了青少年时期，对他们管教的困难就无法克服了。

第五十五条

一旦青少年感觉到受约束时，他们就会企图使约束得到放宽，对此我们必须有思想准备。假如他们按照愿望活动，而约束是铁板一块的坚不可摧，那么他们虽然会放弃使它松动的企图，但将更新他们的方法。随着年龄的增长，活动发生了变化，约束也必须渐渐放宽。此时的关键在于，这期间实施的教育要发展到足以放弃管理的地步。然后，青年人将按照他们的前景来调整他们所希望的活动，这种前景是由他们的地位、财富以及他们的天然能力和求得的知识为他们的未来开辟的。促进那种对他来说合适的活动，而把他们纯粹的业余爱好与享乐局限在无害的程度上，此时仍然是管理的职责。我们不能过早地放弃这种管理，尤其当业已创造的环境使人担忧造成诱惑时不要放弃它。

第二部分 教　学

第一章 教学对于管理与训育的关系

第五十六条

赖以管理儿童的各种活动是教学的一部分，这一部分根据不同的情况可以或大或小。

不论在什么情况下，儿童必须有事做，因为懒惰会导致捣乱与不可约束。如果活动是有益的工作，例如手工劳动或田间劳动，那当然好。而假如通过活动能够学习有利于将来教养的东西，那就更好。但并非一切活动都是教学，在儿童管理困难的地方，学习并不始终是最适宜的活动。好些正在成长的儿童在工匠、商人或农人管理下比在学校更好。管理比教学具有更广的范围。

第五十七条

管理所关心的是现在，而教学与训育具有共同之处，两者都是为了教养，也就是为了未来而工作。但远非一切教学都是教育性的，在这里有必要加以区别。例如，为了收益，为了生计或出于业余爱好而学习，这时将不关心通过这种学习一个人会变好还是会变坏。不管他是怎么样的一个人，不管他的目的是好是坏，或不好不坏，只要他有学习这些或学习那些的意图，对于他来说，那种能准确地、迅速地和吸引人地教给他需要的技巧的教书匠便是一个合适的教师。这里要谈的不是这种教学，而仅仅是教

育性教学。

第五十八条

人的价值虽然不存在于知识而存在于意愿之中，但并不存在独立的欲望能力，意愿扎根于思想范围之中，这就是说，意愿虽然并不扎根于一个人所了解的个别知识之中，但却扎根于他业已获得的表象的联合与综合作用之中。之所以教育学必须先论述教学的理论，尔后才是训育的理论，其原因与为什么心理学着重谈论表象而不是欲望与意愿是完全相同的。

评注：即使很明显地可以看出，为现在而管理较之为未来而训育更紧迫，但过去却未曾把管理从训育中区分出来；而教学更没有找到它恰当的地位；知识的多少在与人格训练的比较中被视为次要的事情，并在首先进行了教育以后，才轮到教学，好象没有教学也能进行教育似的。而在最近几十年中，人们已开始要求强化学校的工作，首先是文科中学的工作。拉丁文将会造就人性。人们懂得，从知识方面出发比从观念方面出发更容易教育人，而且前者可以通过考试来衡量，而后者不能。此间人们觉得教学时间太短了，而旧的拉丁学校并不感到如此，于是就商量每门科学教多少。我们将主要来探讨各课程间的联系，因为探讨个别学科没有多大意义。

第五十九条

对于教育性教学来说，一切都取决于其所引起的智力①活

① 德文“geistig”具有“精神的”、“智力的”多种意思，从这里的上下文看，这词包含两种意思，因中文中没有能包含这两种意思的词，故选择了“智力的”这个词来译之。——译者注

动。教学应当增加而不是减少这种活动，应当使它高尚而不是变坏。

评注：假如体格要忍受这样多的学习、坐着不动，特别是常常徒劳无益地抄写各种教科书，以致迟早对健康造成危害，那么这就会削弱智力活动。因此，近来正在促进体操活动，但是应当注意，它可能使运动的激烈程度变得过分起来。假如知识为夸耀和为达到外在的好处服务，例如某些公开考试的消极方面，那么它就会使智力活动变坏。学校不必显示它们所能做的一切。假如教学用这种方式为它的目的而工作，那么就会同训育发生冲突，训育必须注意学生的整个未来，认识到良好的智力寓于健康的体魄。

第六十条

假如一切智力活动具有同样的性质，那么青少年同什么样的教学材料打交道，这个问题就显得无关紧要了。经验却得出相反的结论，它表明，人的天赋是千差万别的。但教学却不允许象天赋所表现出来的那样千差万别。如已由此说明的那样，凡不能激发每个学生智力活动的一切，根本不会受他们重视，而也许会被视为负担。与其使教学能够有助于改善青少年智力方面的差异，不如决心使教学做到多样化，并对许多学生都具有同样的多样化。

第六十一条

不能把应当教什么与学什么的问题让任性与习惯来决定，因此教学明显地与管理儿童不同。假如仅仅是为了防止无所事事，

那么我们要进行的管理工作就颇为无关紧要了。

评注：某些家庭把儿童送到学校里去，仅仅是因为他们在家里碍事，认为他们不应当闲着没事做。这些家庭没有真正的智育观念，因此在他们看来，学校似乎主要是进行管理的，偶尔才教一些有用的东西。反过来说，学校并不始终发觉，自己也正是如此工作的，并不总是觉得在工作中保持某种标准是必要的。

第二章 教学的目的

第六十二条

教学的最终目的虽然存在于德行这个概念之中，但是为了达到这个最终目的，教学必须特别包含较近的目的，这个较近目的可以表达为“多方面的兴趣”。一般地说，兴趣这个词标志着智力活动的特性，这种活动应由教学引起，兴趣是不能仅以知识来满足的。因为我们认为单纯的知识是一个人完全可以缺少的一种储备，一个人似乎不会因缺少它而变样。反过来说，谁牢固地掌握着知识，并企图扩充它，谁就对知识有了兴趣。但是，因为这种智力活动是多样化的（见第六十条），所以必须有一个限定，这个限定就存在于多方面性之中。

第六十三条

虽然我们可以把间接兴趣与直接兴趣区分开来，只是间接兴趣越占统治地位的话，即使不导致个人主义，也会导致片面性。个人主义者感兴趣的仅仅是能带给他好处或坏处的一切。片面者总是朝着个人主义者接近的，尽管他自己不发觉这一点，因为他

把一切同他生活与思考的自身范围联系起来。他的智力就存在于这个范围内，凡是他不感兴趣作为实现他有限目的的一切手段，对于他的智力来说将成为一种负担。

第六十四条

在考虑德行的概念时，我们必须记住，虽然教学应当产生的多方面的直接兴趣还远非是德行。但是，反过来，最初的智力活动安排得越少，对德行的培养也就越少，特别是考虑不到德行培养可能具有的多样性。愚蠢的人不可能是有德行的。因此头脑必须得到激发。

评注：上面（第十七条）已经提到，对于教育工作者来说，完善的观念在其余实践观念中比他必须看到的下一个观念早出现。对于这一观念来说，可以看到三点：各种智力追求的能量、发展与联系。能量通过兴趣这个词表达出来；发展属于多方面性；至于联系，就是一个紧接着一个。

第六十五条

与多方面性相反的，不仅是单方面性，而且还有分散性。德行是人的一种品质。多方面性应当是德行的基础，个人意识的统一肯定不会受到多方面性的损害。教学应当多方面地培养人，但不要起分散的影响；教学对于这样的人是不会起分散影响的，这种人能不费力地全面操纵具有各种联系的系统知识，并能把它作为自己的东西牢固地保持下来。

现在必须对多方面性与兴趣这对概念作出必要的实际说明了。

第三章　多方面性的条件

第六十六条

多方面性并不能迅速达到，这是显而易见的。因为许多方面只能逐一获得，以后随着有联合、概括与吸收（见第六十五条）。所以专心与审思必须交替进行。如同许多方面的掌握只能逐渐进行一样，许多方面的联合也只能逐渐进行。

第六十七条

有些教师极重视准确的与精细的分析，并让学生用同样的方式重复所讲述的东西。有些教师则宁愿用谈话的方式进行教学，并允许学生有许多表达的自由。还有一些教师首先要求学生了解主要思想，但希望他们确切地、按一定的关系去把握它们。最后还有些教师要等到学生能自觉地锻炼自己的逻辑思维时，才感到满意。

如此，可以产生各种不同的教学方法。主要习惯于用同一种方法，而排斥其他各种方法，这是不必要的。我们宁可问一下，每一种方法能否有助于多方面性的培养？当有许多东西应当掌握的时候，就需要通过分析来避免混乱。但是，因为还需要把许多东西联合起来，所以这种分析可以从谈话方式开始，继而提出主要思想，并以学生自己能作逻辑思考为结束。这就是：清楚、联想、系统、方法。

第六十八条

仔细的研究表明，这些不同的方法是不允许互相排斥的，倒是必须在每一个教学内容范围内按照一定的次序使它们相互连结起来，不管这范围是大是小。因为：

第一，开始学习的人只能慢慢地前进，以最小的步伐前进则最为稳妥；他必须在每一点上作必要的停留，以便能确切地理解各点。在他这样做的时候，他必须把自己的思想完全集中在一点上。因此，对于最初阶段的教学来说，教学艺术首先取决于教师是否知道应把教学内容分解成若干极小的组成部分，以免不知不觉地跳越了某些部分。

第二，关于联合问题，它不是单独发生的，尤其是在开始时不可能单独发生，只能是系统地完成的。在系统中，每一点都有它确定的地位，在这一地位上首先与离它最近的其他各点联合起来，但是同时又与其他远离它的各点分开一定的距离，并只能通过一定的中间环节与这些远离它的各点联合起来，这种联合也不总是相同的。此外，一个系统，不仅仅应当学习它，还要应用它，而且应当经常地在适当的地方增加新的东西使它完善起来。这就要求训练得使思想从任意一点出发过渡到另外一点上去，向前、向后或向侧都行。因此，一个系统，部分是应当训练形成的，部分是应当在使用中熟悉的。训练在于联想方面，使用则在于方法的思考方面，后者随前者之后进行。

第六十九条

在教学开始时，只要对各点的清楚是主要的事情，那么采用

简短的、尽可能易理解的语句进行讲解较为适宜。而在讲解之后，立即让一些学生（而不是全部学生）确切地重复出来，这常常是适用的方法。众所周知，在有些学校中甚至让所有学生按节拍同时说出来，也并非是完全没有成果的。这种方法在对年幼儿童进行初级阶段教学中有时是适宜的。

自由交谈是联想的最好方法，因为学生可以从中获得机会去尝试作出偶然的联想，而这种联想对他来说恰恰是最轻而易举的，最不费力气的，同时可以获得机会去改变这种联想，使之多样化，并按他自己的方式掌握已学过的东西。如此，可以防止生搬硬套，这种生搬硬套往往产生于单纯的系统学习。

相反，系统要求更为连贯的陈述方法。陈述的时间必须同复述的时间确切地区分开来。系统通过突出主要思想使学生感觉到系统知识的优点，并通过较大的完整性增加知识的总量。假如系统陈述进行得太早，那么这两个优点就不可能为学生估计到。

学生通过作业、自己写作与修改可以得到方法的思考练习。因为这里可以表明学生是否正确地把握主要思想，同时表明他是否能在附属的事情中看出这种主要思想来，从而也就表明他能否应用它们。

第七十条

至于在这里谈到的关于教材的初步分析与逐渐联合的问题，这也多少适用于千差万别的教学内容与学科方面。但是必须根据教学内容与学生的年龄阶段作出多样化的，更进一步的限定。一般地说，暂时必须记住，教学包括活动的一部分，这种活动是出于管理的需要（见第五十六条）。但是，教学中应考虑到，教学持

续越久，就越会使学生疲劳，尽管这种疲劳程度因学生的不同而轻重不同。同时，教学越使学生疲劳，它比活动取得的成果将越少。由此说明了休息与变换内容的必要性。假如学生确实对某些内容感到疲劳了（不仅仅是不感兴趣），那么我们必须尽可能先让这种感觉消失掉，至少让它有所缓解，才用改变了的形式继续教授有关内容。为了让时间充足起见，在某些情况下系统讲述必须比基础的初步教学较迟进行，而相反，基础的教学往往必须在开始阶段更早地让学生至少能接触到，然后才考虑进行连贯的教学。某些教学应早早作好准备。

第四章　兴趣的条件

第七十一条

兴趣就是主动性。兴趣应当是多方面的，因此要求多方面的主动性。但是并不是所有主动性都是我们所希望的，而只有正当的和适当程度的主动性才是我们所希望的，否则对于活泼的儿童我们只需要随他们自己去，而不再需要教育他们和根本不需要管理他们了。教学应当端正他们的思想和努力方向，引其走上正确的道路。这样做，会使他们在某种程度上处于被动，但这种被动性不应当压制他们身上较好的主动性，倒是应当激发起这种较好的主动性。

在这里有必要从心理学上区别被唤起的与自由产生的想象。被唤起的想象表现在重复所学习的东西方面，自由产生的想象表现在儿童的幻象与游戏方面。仅仅引向死记硬背的学习，会使大部分儿童处于被动状态，因为只要这种学习继续下去，就会排斥儿童通常可能具有的其他思想。然而，在幻象与游戏中，自由活动

占优势，因此在那种相应地提供幻象与游戏的教学活动中，自由活动也占优势。

我们不能这样来理解那种从心理学上作出的区别，仿佛通过这种区别可以产生两门必然保持彻底分开的促进各种想象的学科来。从那种因为不能自动产生所以必须唤起的想象中，可以通过逐渐地强化来形成自由产生的想象。但是，假如教学不慢慢地进行下去而达到这种强化，那么就不能指望形成这种自由产生的表象。

第七十二条

教师在教学中应当注意，他是否觉得学生的想象在自由产生。假如在自由产生，则可以认为学生是注意的，而教学本身是有趣的；假如不在自由产生，那么学生的注意虽然并非确实完全消失掉，同时在他们出现真正疲劳之前，还可以迫使它保持一段时间，但是产生了这样的问题，对未来的有关内容的教学是否能引起学生兴趣？

注意是教育的很重要的课题，因此必须对它作更详细的探讨。

第七十三条

首先应当把注意同觉察区分开来，但后一种概念在使用中具有双重意义。觉察什么意味着感觉到了那些隐蔽的或者几乎不能感知的事物。觉察是由内在出现的各种表象的强度引起的。自我觉察意味着铭记，就象在背诵时发生的那种心理现象。

通常意义上的注意就是一种增加现存表象的意向。这种注意

或者是有意的，或者是无意的。有意的注意取决于决心，教师往往可以通过劝告或威胁来引起它。更值得期待，而且更卓有成效的是无意注意。它必须通过教学艺术来寻求达到。在这种注意当中包含着我们想要的兴趣。

第七十四条

无意注意又可分解为原始的注意与统觉的注意两种。后者是教学中最重要的，但是它依靠前者，对于前者产生的条件我们也将进一步探讨。

统觉或掌握是通过以前获得而现在出现的表象产生的，特别是（但不一定最出色地）通过自由升华的表象产生的。对此要作进一步的阐述（见第七十七条）。眼下已经清楚，原始的注意是统觉注意的先决条件，否则统觉表象就决不可能产生。

第七十五条

原始的或最初的注意，首先依赖于感知的强度。明亮的颜色和高声的讲话比暗淡的东西与微弱的声音更容易被注意。不过我们不要从中得出结论说，最强烈的感知是最好的，因为它们会使人的接受能力迅速变弱，而弱的感知会随着时间的推移产生强的表象，与那种最初强烈地产生出来的感知一样。因此，我们必须在这方面寻找出一种可产生中等程度感知的事物。对于儿童来说，假如物体本身不出现的话，那么即使是一张该物体的图画，它所引起的真正感觉的观察也完全比单纯的描述更为可取。

但是，在这阶段，如果有相对立的表象存在于儿童的心目中，即使它们是由教学形成的，它们对于此时应当觉察的新事物

也将起阻碍作用。假如教学太快地一个内容接着一个内容地进行，那么这正是造成学生不能得以理解清楚的原因。因此，对于开始学习的人来说，教师必须对一切内容讲精讲细，要一点一滴地分析清楚，一步一步地前进，直到他们能够不费力地掌握为止（见第六十八条）。

注意的另一种障碍多半是暂时的，但不管怎么样也是很有害的。因为无论刚刚呈现的表象本身是否稳定，都会与原有表象有一种很大差别。长时间的讲说与念书比短时间的难理解，因为前者把许多思想激发起来，虽然它们有联系，但引起的思想活动不能迅速平静下来。如同在读书与写作时必须注意恰当地加标点符号那样，如同短时间讲课比长时间讲课更容易被吸收那样，教学必须分段，并有休止，以让学生有充足的时间花费在每一部分上。否则，堆积起来的思想拥挤到下面部分上去，转而又拥挤到再下面的部分上去，以致产生一种使学生终于不再能听到什么的状况。

第七十六条

上述的四个要点是：感觉印象的强度；接受能力的保持；避免对业已存在的各种表象发生有害的对立；期待被激发起来的各种表象重新形成稳定性。假如我们在教学中同时注意所有这些要点，那么就可以发现，同时满足这几点是困难的。为了保持接受能力，我们不允许单调地教得太久；单调会造成学生疲劳。但如果我们从这一内容过渡到另一内容上去，那么学生常常会觉得，这一内容同前面的内容大不一样，以致原来的思想还不愿退去。假如我们等待的时间太久，那讲述就会变得拖沓。假如教学不太多样化，那么就会变得乏味，学生就会想别的，于是他们的注意

就完全消失。

对公认为典范的作家进行研究，以学习他们如何避开在叙述过程中碰到的困难，这是很有必要的。我们尤其必须用家喻户晓的作家（例如荷马）的作品来为早期教学定调子。但讲述诸如荷马等作家的作品，这对于那些业已长大成人而不可能再降到低年级去的青年人来说，则未免太泛，太浅显了。但一般可以发现，凡采用经典叙述方式的作家，他们在叙述过程中不轻易作跳跃，但也决不完全停留在一处。他们的描述几乎是在人们毫无觉察的情况下进行的，至少使人始终感到很自然而无唐突之处，并持久地牢牢抓住同一个思想线索，逐渐地向前演进，直到引出最显明的对照为止。相反，蹩脚的作家则毫无顾忌地堆积极其刺眼的对照。而这只能获得这样的自然结果：对立的表象相互排斥，并使人精神空虚。一位想通过五彩缤纷的讲述来炫耀自己的教师，将令人担心会有同样的结果。

第七十七条

尽管统觉的或者说理解的觉察（见第七十四条）不是儿童最先产生的觉察能力，但它在幼儿身上已表现出来了，当他们在那种通常对他们来说不能理解的成人谈话中听到个别一些熟悉的语句并大声重复的时候，当他们稍晚一些在阅读图画书时用他们的方式讲出熟悉事物名称的时候，当他们在书中找出个别一些与他们的记忆相联系的名字的时候……这样的例子是不胜枚举的。我们在这里可以发现，各种表象突然从内心冒出以便同刚才提到的类似表象结合起来。在任何教学中，恰恰是这种统觉必然会在不断的活动中产生。因为教学只须传授话语，讲话的意义赖以存在的有关表象必须从听者的内心中产生。但是，话语不仅要让人理

解，而且要有趣味。这样就可能产生较高程度和较容易发生的统觉。

一般人都喜欢的诗歌，其作用不在于它教给人什么新东西。诗歌描绘人们已知道的事物①；说出每个人都感觉到的东西。它们唤起现存的表象，扩大这些表象，使其诗歌化，从而达到条理化，并得到强化。相反，在把错误（例如印刷错误、讲话错误、不正确的描绘、错误的音调等等）统觉起来的时候，就会在表象系列活动过程中产生干扰，使它们不再能恰当地编织起来。由此可见，教学应当如何进行，它应当避免什么，以便引起学生兴趣。

评注：统觉觉察对于教学来说是如此重要，因此在这里还应对此作些补充说明。观看、感觉、倾听和摸索等词表明这种觉察的最高程度，这时对被观察的对象的表象已经呈现在意识之中，其中也包括了觉察所期待获得感知一级的表象。这种觉察依赖于随后产生的感知及其对立面，依赖于联合与再现。这种感知可以不受阻碍地影响受它们支配的心理状态，因为这时异样的感知已离去，并且离得远远的。我们应当从这种最高程度的觉察方面回过头来谈谈较低程度的觉察问题。在这种觉察中，对事物的表象还没有形成，或起先还没有呈现出来，因为这种表象首先必须自我再现，或得到更大的促进。问题是，这一点能否直接成功，或只能间接成功。如果是第一种情况，表象本身必须足够强烈；如果是第二种情况，表象必须充分地同别的一些得以直接激发起来的表象联合起来，同时再现的障碍必须加以克服。

假如统觉的觉察已经处在进行过程中，那么就应当加以利用，而不应当受到干扰。如果讲演是学生所期待的，则应继续下去，一直到使学生们满意为止。间断必须明显地与任务相一致，

① 当荷马与索福克勒斯做诗的时候，特洛伊人与底比斯人的历史无疑早已众所周知了。最伟大的诗人总是选择各种历史故事作为素材的。

一切都必须相互衔接起来。不适时宜的休息和外来的干预都会干扰这种觉察；同时，让不应当暴露出来的东西暴露出来，这样的统觉也会干扰这种觉察。干扰因素包括太频繁地重复一些话语，平淡无奇的说话方式，一切无的放矢的谈论，甚至不适场合的韵律、诗节与修辞等等。

但是我们完全可以简单地避免这一切。当这种觉察的统觉快要结束时，觉察也就不活动了。我们应当寻找出一系列事物来让学生作总结归纳。

首要的规则是，在学生应当独立工作前就直接使他们投入到工作所属的思想范围中去。特别是在课时开始时让他们对即将要阅读或讲述的东西有一个简单概貌。

第七十八条

教学使学生增加经验与交际（见第三十六条）。教学的这两个基础必须业已存在。假如它们不存在，那么我们首先必须扎扎实实地创造它们。假如缺少它们，这对教学是一种损失，因为这样学生就缺少思想，而这种思想是学生自己思考教师讲话所必须具有的。

如同经验与交际一样，早期习得的知识也必须通过以后的教学得到补充。但是，这是以整个教学的安排为前提的，即应当安排得使以后的学习始终能与以前习得的东西对上号，并能与之结合起来。

第七十九条

通常的教学很少关心学生已有的表象，只看到应当学习什么；

只是当学生缺少注意力，并使教学进程因此停顿下来时，它才开始培养学生必不可少的注意力。这就是说，这种教学将通过鼓励或者更多地通过责备与惩罚使学生产生有意的注意（见第七十三条）。于是间接兴趣（见第六十三条）代替了直接兴趣，而由于学生注意的决心并不能产生较强的理解力，不能使已学的知识产生联系，因此这种决心不停地动摇着，并常常造成厌倦。

在最有利的情况下，只有当教学是彻底的时候（即符合科学的时候），基本知识才能渐渐在学生头脑中得到充分的巩固，从而为今后岁月打好基础，这就是说，从这些基本知识中形成一个统觉着的表象群，为今后的学习提供帮助。这样的表象群有许多许多，但每一个表象群都有单方面博学的特性。这里还要问一下，是否在这方面至少存在着一种直接的兴趣？因为，假如在孩提时代只注意牢记初步知识，到了学生时代才去激发这种兴趣，那么能激发起这种兴趣的希望并不大。到那时学生已开始期望未来的地位与收获，而考试也即将来临。

第八十条

可是我们不能忽视，即使通过最好的方法，也并非每个人都能充分达到最初的和统觉的注意的（见第七十五至七十八条），这就必须要求学生具有有意的注意，即决心。这方面不能仅仅依赖于奖励与惩罚，而主要应依靠习惯与道德，因此在这里教学应同管理与训育结合起来。在各种学习中，虽一开始不能完全没有强制，但主要应取决于学生是否在不久自己就能感到有了进步。各个步骤必须非常明确与适当，易于实行，并要一步接着一步地慢慢进行。在这时，教学必须非常及时，恰当，严肃和有耐心。

第八十一条

要记忆的事物不管怎么说并非总是有趣的，即使是有趣的，记住它们也多半要求有意注意，因为自由升华的表象（见第七十一和第七十二条）具有独特的运动，这种运动能够超出事实通向假象。观察需要作自我控制，而有意熟记也同样需要自我控制。这就产生了一个问题，应当在什么地方指示学生进行背诵？

背诵是非常必要的，它在一切科学中得到应用，但它在任何地方都不能作为首要的事情，除非学生在不费力的情况下自己进行。因为，假如记忆新事物是费力的话（对这些新事物学生还不可能建立错误的联系），那么这表明，各个表象很快地被某一种阻力排挤出去，而彼此不能联合起来。因此我们首先必须谈论它们，研究它们，使表象的对象变得更熟悉，有时甚至必须等待较为有利的时刻。凡是要注意对各个表象做到清楚和联合的地方（见第六十七条及以下几条），它们就必须先行。假如表象从而得到了强化，那么背诵就较容易成功。

布置要背诵的句子不要太长，有三个生词已算是多的了。我们必须向某些学生提示背诵内容，否则他们就会老是从头开始，不久就结巴起来，并徒劳地试图继续下去。一个主要规则是改变起点，比如记名词 Methusalem①，可以这样分开来说：lem—salem—thusalem—Methusalem。

我们必须劝告一些学生，他们不应当试图很快地完成背诵作业。这方面取决于心理机制，它需要时间，学生自己如同教师一样不可能匆忙地获得它。一开始得慢慢来，然后才快起来。

---

① Methusalen（玛土撒拉），《圣经》中的老祖宗，活到九百六十九岁。——译者注

阻止各种身体活动，这并不是始终可取的。有些学生通过大声朗读来学习，有些通过抄写来学习，有些则通过绘画来学习。在这方面有时也可以采用按节拍齐声说话的方法。

错误的联合是很令人担心的，因为它们会搅和在一起。严厉固然会产生很大的效果，但是假如完全缺乏对事物的兴趣，那么严厉则是一种错误，将使人根本学不到什么，而时间就这样消失掉。

某些人在背诵方面完全失败，糟糕的原因也许部分在于身体机构方面尚未清楚的特性。但是，原因也常常在于不正常的紧张情绪，他们陷入这种情绪中，勉强地尝试他们几乎认为不可能的事情。假如我们在学生刚刚开始学习时把学习说成是困难苦恼的事情，并且一开始就教没有帮助的拼写，那么在儿童的早年采取这种不谨慎的态度就会导致这种紧张情绪。正如为那些轻易就能记住和背诵的儿童还去寻找便当的办法乃是愚蠢的那样，谨慎地对待儿童也是必需的，因为还有些儿童，假如我们开始尝试让他们背诵，甚至只不过让他们复述某行句子的话，他们就会对学习产生厌恶情绪。及早地试验一下儿童是否能轻易地记住并复述指定句行，这是十分必要的。这种试验包括使儿童处于良好的情绪中，选择恰当的内容，并且只有在他们感到他们能够达到我们提出的要求的情况下才继续进行下去。在这方面提供的观察结果可以决定进一步的措施。

第八十二条

在认真的熟记之后还有一个问题：已学过的东西究竟能保持多久？撇开最熟悉的经验不谈，人们往往会把学过的东西与新的东西混淆起来。但是：

1．事实上所学的一切并不需要始终保持在记忆中。某些已学的起到了应起的作用，因为它们为下面的练习作好了准备，并使进一步的训练成为可能。比如将几首小诗熟记一段时间为的是能进行朗读练习；背诵罗马作家作品的某些章节，以便较好地进行拉丁文读写。在某些情况下，知道如何寻找和应用文学辅助工具书对于今后岁月的学习已足够了。

2．而假如应当长期地、尽可能永远记住所学的东西，而这些所学的东西又常常会忘记，那么只有一种不确切的应急手段，即不断地重新熟记它。但厌倦可能大于收获。这方面只有一种有效的手段，即：不断应用的练习，那就是使学生自由升华的表象同他们真正感兴趣的事情结合起来进行。

我们应当按此随时选择有把握可以熟记的内容。同时为就要应用的知识选出必要的来记忆，因为过分堆积会加速遗忘。但是，教学中的许多东西如同经验中的许多东西那样，只要它们能激发智力，使它能够进一步活动起来，即使并不要求精确地记住它们，也会有作用的。

第五章　兴趣的主要类别

第八十三条

教学应当与经验产生的知识和交际产生的观念衔接起来（见第三十六条）。经验的兴趣是直接与经验相一致的，同情的兴趣是直接同交际相一致的。对经验对象的进一步思考便形成思辨的兴趣；对较大范围内交际的思考就形成社会的兴趣。这里，一方面我们还可以补充审美的兴趣，另一方面还可补充宗教的兴趣，这两者与其说源于进一步的思考，不如说源于对事物和命运的静观。

第八十四条

我们虽然不能期望所有这些兴趣在每个个人身上均衡地得到发展，但我们必须期望一大批学生具有这全部兴趣。每一个人越接近这样一种智育，即所有的这些兴趣受到同样程度的激发，那么就越能符合多方面性的要求。

第八十五条

上述六类兴趣是以两分法为基础的，这一点已在前面（见第三十七条）阐述历史主线与自然科学主线时提到了，在文科中学中的观察结果是与此一致的，即学生们往往不是倾向于这一方面，就是倾向于那一方面。但是，假如我们因此象不少人所做的那样把历史的兴趣与自然科学的兴趣对立起来，或甚至用哲学的兴趣和数学的兴趣来代替前两个名称，那么我们就犯了很大的错误。在这些概念中产生的混乱是不允许存在的，它会对整个教学造成完全不正确的观点。人们极容易因为注视一系列本身存在于这六类兴趣中的单方面兴趣而产生概念混乱。因此，至少还可以更明确地把这方面应当加以区分的多样性兴趣分解开来，因为各种各样为单方面兴趣比六类兴趣所能表明的可以分得更细。

第八十六条

假如经验的兴趣在忽视其他对象的情况下来选择某一种经验对象的话，那么它在特性方面将变得片面起来。比如，如果某一个人仅仅想当一位植物学家，或矿物学家或动物学家，如果他仅

仅喜欢语言，也许只是古代语或现代语，或者只喜欢其中一种；如果他（如某些所谓旅行家）作为旅行者只想看看人们谈论得很多的地方，而看过便罢；如果他作为一个珍品收藏家仅仅追踪这种或那种爱好之物；如果他作为历史学家只要了解一个国家或一个时代的知识，如此等等。

假如思辨的兴趣只是限于逻辑方面，或数学方面（也许只是限于古代几何的那种数学）；或只限于形而上学方面（也许只限于某一系统观点方面）；或只限于物理学方面（也许只探索某一个假设）；或者限于是实用历史方面，那么这种兴趣从其特性上看是片面的。

审美的兴趣有时仅仅指向绘画，雕塑；有时仅仅指向诗歌，也许仅仅是抒情诗或叙事诗；有时仅仅指向音乐，也许仅仅是某一种音乐等等。

假如一个人仅愿意与其同阶层伙伴一起生活，或仅仅与其同乡一起生活，或仅仅与其家人一起生活，而对其他一切人都没有同感，那么这种同情的兴趣将是片面的。

假如一个人仅献身于他的一个政党，并且仅以对该政党的利益来衡量一切事物的利弊，那么这样的社会兴趣将是片面的。

如果宗教的兴趣笃信各种教义与教派的差别，而贬低有其他思想的人，那么就会变得片面起来。

这些片面性中的某些是后来生活中的职业造成的，但职业不应当把人孤立起来。假如早已在青年时代就有这样的限制，那么职业就会把人孤立起来。

第八十七条

虽然还可以对片面性作更细的分解，但不需要借以来发现上

述文科中学中的课程在为促进兴趣服务的教学内容中占据什么样的位置。按经验，语言在课程中安排在最前面，但为什么我们在这样多的语言中首先挑选罗马语与希腊语呢？原因显然是在此种语言编写的文学与历史方面。文学连同其作家与讲演者属于审美兴趣。历史可以激发起对优秀人物与社会兴衰的同情。语言通过这两者甚至于间接地可对引起宗教兴趣发生作用。我们找不到更好的能激发许多不同兴趣的这种联合点了。假如加上对这种语言的语法结构的探索，那么甚至还会引出思辨的兴趣来。但是，历史课程不应局限在古代方面，文学知识也应拓宽，以便更全面地激发那几类兴趣。假如实用地讲历史，那么它将从另一方面促进思辨的兴趣。但在这方面，数学仍然是优先的，只是为了更有把握地入门和获得持久的效果，它必须同自然科学结合起来，而后者同时包括了经验的兴趣与思辨的兴趣。

假如这些课程恰当地合作，那么它们与宗教课一起起很大作用，使青年人的智慧获得符合多方面兴趣的发展方向。但假如我们想把哲学与数学分开来，排斥它们的连结环节，让任何一个人按他的偏爱选择其中一门，那么便会产生一些明显的片面性；这种片面性前面已充分地描述过了。

第八十八条

现在已肯定，高级市民学校恰恰也必须进行有关多方面兴趣的教育，即必须考虑兴趣的有关主要类型，如同文科中学一样。区别仅在于文科中学的学生并不面临以后必要的职业训练。而此市民学校偏重于现代文学与历史，不能给继续努力着的学生全面地提供多种智力活动的辅助手段。类似情况也适用于其他各种必须进行教育的低级学校。（工业学校、综合技术学校则有所不一样，

简而言之，可以假定在这些学校中凡能进行的教育业已进行过了。）

因此，假如高级市民学校有一个正确的教学计划，那么我们可以象在文科中学教学计划方面一样，证明我们至少可以通过这种计划尝试防止很大的片面性，即在忽视那主要的六类兴趣中的某一类的情况下可能产生的那种片面性。

第八十九条

但是，没有一种教学能够防止在任何一类主要兴趣中产生的特殊片面性（见第八十六条）。假如观察、思考、美感、同情、集体精神和宗教崇敬有一次被激发起来了的话，那么即使在对象的某一种狭隘范围内，往往仍然应让个人并应等待机会去进一步扩展各种对象的数量与种类。对于有才能的人，尤其对于天才来说，我们也许可以通过教学使其对周围有必要的了解，向他们指出，别的有才能者与天才在别的地方有什么成就，但是他们必须保持自己的特性，他们必须自己对自己负责。

并不是所有局部片面性都是同样消极的，因为并不是所有兴趣都在同样程度上相互排斥的。虽然任何一种片面性都会使人变得相当傲慢，但并不是所有的都在同样程度上倾向傲慢。

第九十条

在时间与机会有利的状况下，如文科中学与高级市民学校所具有的那样，众所周知我们可以不局限于第一种建议。而问题是如何继续来发展已激发起来的兴趣？这方面并不缺少教材，我们必须有所选择与整理。在这里，一般地说上述对于多方面性的条

件与兴趣的条件的有关说明是适用的。那就是：从简单向综合发展，考虑无意注意的可能性。但同时我们不能掩盖需要与困难。

第九十一条

经验材料（语言、历史、地理等等方面）要求表象的一定组合、顺序以及它们的交织。就单词而言，它们由词干和属于变化与派生的成分组成。而后者又由个别语音组成。历史有它的时代顺序，地理有它的区域交织。心理再现规律决定记忆与保持。

母语有助于对理解外语起中介作用，但是它同时干扰对外语的发音与对外语词汇的适应，此外，要持续很长时间后，少年儿童才了解这样的思想：那些现在与过去同我们说话不一样，而此时此地我们将关心起他们来的人，现在与过去都生活在非常遥远的地方和非常遥远的时代。教师方面最常见的，同时也是很有害的误解是，似乎因为教师的表达相当清楚，所以儿童就会理解，殊不知儿童的语言只能是慢慢地发展的。这些障碍是可以克服的。就地区遥远这一点来看，地理将有助于克服这障碍。但是，平原地区的居民缺少山区的直观表象，而山沟里长大的人缺少平原的直观，大多数人缺少海洋的表象。地球是一个球，它绕着它的轴自转，又环绕着太阳公转，这些让儿童们听起来象是一个童话，并将长久地留在他们的脑海里。有些受过教育的青少年，他们对行星系学说产生怀疑，因为他们不理解人们如何能知道这种行星系的。我们必须消除这些障碍，不让它们不必要地积聚起来。对于历史来说，也许古代遗迹可以引起联想，假如要使早期青少年了解古代犹太、古代希腊与古代罗马的话，那么这种联想也许是非常丰富，非常遥远的。这方面只有那种能激发起非常活跃的兴趣的描述将有所帮助。这种描述将为想象早已消逝了的远古时代

创造基点。但是还缺少对远古时代同我们时代之间存在着的年代距离的估计。这种估计只有非常缓慢地通过穿插讲述来获得。

第九十二条

在自然界，在人事方面，在语言构造中，以及在宗教学说里，一般地说，凡可以让人认识或者还只是猜测到某种联系的一切，都可以用来锻炼思维，乃至激发思辨的兴趣。学生到处将碰到一般概念、判断与结论，甚至在最常见的场合、普通的计算和语法方面也如此。他停留在个别的、熟悉的和感觉到的方面，抽象对他来说相当遥远，甚至绘制给他看的几何图形对他来说也是些个别的事物，只有花力气他才能认识它们的一般意义。在他的思想中，一般是排斥特殊的；但反过来，熟悉的事物突出地反映在他习惯了的表象系列中；至于一般，他几乎只有用来说明这一般的语句。假如他应当作结论，那么他会失去关于其他方面的前提，我们必须一再地从头开始讲一遍，用例子来解释概念，把概念区分开来，联合起来，渐渐使各种句子相互接近。假如中间概念恰好在前提中融合在一起，那么联合一开始就是很松散的，这些句子就往往被遗忘，而假如我们不想使兴趣消除的话，我们不能老是重复它们，而不去激发学习它们的兴趣。

可取的是，在一段时间中将许多关于由结论认识到了的东西遗忘掉（因为我们无法阻止这种遗忘），而今后通过别的途径再回到主要事实上来。假如在概念成为学习原理的对象以前，在把这些原理同一系列结论结合起来以前，初步的预备性练习已能够使学生在个别中看到一般的话，那么这种练习已达到了它的目的。在初步指出一般性的过程与系统地教授它们的联系之间不允许缺少联合（见第六十九条）这个环节。

第九十三条

虽然我们可以通过其他一些兴趣，也可以通过激发起来的情绪来引起审美的注意，但是这种注意本身只能在心灵相当平静的状态下发生，以使它能够确切地总结立体的美，能够追踪在相应的运动中相继出现的美。我们必须提供容易理解的对象；我们可以不去推动学生观察，但似乎应当驳斥不适当的意见，尤其是拒绝损害那种具有审美价值并值得钦佩的对象的行为。模仿——尽管开始是很不成熟的，包括仿画、跟唱、大声跟读和以后的改写，这些都是注意的标志。这种模仿可以加以促进，只不过不要加以表扬。在审美教育中自己产生出来的真正的审美热情，是很容易因受到激化而毁灭的。过多的要求是有害的。我们不要把属于较高教育阶段的艺术作品放到低年级去教，同时我们不应当强求学生作出艺术判断与批评。

第九十四条

同情的兴趣比上述经验的兴趣更加依赖于交际与家庭生活。假如儿童经常更换座位，那么他们间的亲近就会无处扎根。更换教师与学校也是有害的，因为学生会按他们的方式进行比较，而不能持久的威信作用不大，对无约束的追求会起反作用。因为教学本身必须经常改变形式，以致造成教师看上去是有区别的，所以这种教学越加不能消除这种糟糕的现象。但是，历史的教学应当让学生感到对历史人物与事件值得具有热情，这是更加必要的。出于这一对整个教育来说的重要的原因，我们有很多理由使历史不编写得看上去象年代表式的骨架那样，并特别要注意在儿童早

期的历史教学中不应出现这种情况。整个历史以后对学生造成什么印象，这多半取决于这种早期的历史教学。

关于宗教教学，它必须如何使人感到对它的依赖性，如何希望它使人的心灵不至于受冷落，这不需要放在最先讲授。但是，历史教学必须同它合作，否则宗教教学就显得孤独，并会产生不恰当地干预其他方面教学的危险。

第六章 关于教学内容的不同观点

第九十五条

在各种不同观点中产生的各种有争议的意见，它们不仅涉及如何教学的问题，而且也涉及到选择什么来教与学习的问题。假如有时一种意见获得优势，有时另一种意见获得优势，这样的变换不仅使教学赖以追求与进行的意图失去明确性，而且如果教学不按同样的计划开始与继续下去，那么学生也将直接因为缺乏一贯性而感到苦恼。

第九十六条

假定一位教师被委托去进行某一门科学的教学，那么他往往不进行教育学的考虑而制订他的教学计划。他认为科学已给了他这样的一个计划：他可以如何按照它的内容，一步接着一步地，适当地进行教学。假如要教语言，那么他就要求学生应当能会变格、变位，以便能够与学生们一起来读某个作家的作品；在他讲解某个诗人遣词造句的特点之前，学生们应当已懂得通常散文体的表达，等等。如果要教数学，那么学生应当具有一般运算的完善

技巧；在高年级，当必需用对数来计算那种公式之前，他们应当完全学会用对数来计算，等等。如果要教历史，那么应当首先记住包含各种事实的年表框架；古代地理是教古代史的先决条件，等等。因为我们从教学内容本身获得教学分段次序，所以直接按此进行教学的这种要求仿佛是非常确定的，假如学校招收新生入学的话，那么这种观点大体上是适用的。在学生允许进入文科中学之前，他们应当学会读、写、算。在他们升入高年级时，他们应当已经达到了前一年级的教学目标。好学生就是那种符合这些规定并在其中学得很自如的人。这方面不考虑注意的条件，不考虑兴趣的逐渐进步，乃是上述这种观点的自然结果。

第九十七条

但还有另外一种结果以及随之而产生的另外一种观点。青年人感到遗憾的是：他们要忍受长期的劳累。于是就产生了各种疑问，我们是否应当教授会引起学生劳累的科学？将来是否有用处，这也是个问题。成年人忽视并忘记（这种忘记并没有造成明显的害处）自己曾含辛茹苦地学会的东西，这类例子是不胜枚举的。尽管有些例子与这些例子有矛盾，但不足以作出定论来。不可否认，有许多人，甚至有教养阶层的许多人，他们除了用习得的知识求得无忧无虑日子以及社交生活以外，就无所他求了。同时不可否认，他们正是以此来判断其知识的价值的。这种情况通过激发不起兴趣的教学和不能把阴影从对青少年时期回忆中排除出去的教学是无法改善的。

第九十八条

一般我们可以正确地回答。青少年本来就必须有事做，因为不允许他们放荡不羁地成长；对于他们要做的事必须认真而严格地对待，因为管理（见第四十五至五十五条）不允许软弱无力。但是，尤其可以怀疑的是教学内容的选择。我们究竟是否能向儿童提供更有益的事情做？比如，我们赞扬古代语言，认为古代语言非常适合青少年学习，使他们有事可做，这样是否就是谴责其他科学的教学方法（对于这些科学我们仅仅是不知道如何教才能借以引起学生同样多的活动）？特别是有人主张采用现代语，认为它们也是一种可以进行读、写、讲、翻译和语法思维的语言课程。不过这里不能回答说，因为文科中学必须培养未来的官吏，古代语对于这类学校如同现代语对于另外一些学校一样有用，甚至必不可少，所以它们必须保留希腊语与拉丁语。因为，假如经典课程一旦被贬低到有用与必需的地位，那么就为最终还将提出如下问题的人打开了门：牧师要希伯来语干什么？实践律师及医生要希腊文干什么？

第九十九条

这种争论往往这样进行，仿佛所谓古代语是与现代语相对立似的，仿佛前者不能容忍后者，而后者至少也象前者一样非常适合于进行完美的教育。事情被一些老教育家搞糟了，他们迁就学生，通过各种各样的谈话与游戏，而不是通过唤起持久与增长着的兴趣来使应当进行的学习为学生所接受。假如这样地把学习意图看成一件必然的坏事，并把那种使学生尝到甜头的作法视为使

学习成为可以接受的手段，那么一切观念都混淆了，而青少年在这种松松垮垮的活动中得不到他们本来能够得到的收获。

但是，这里不能不提一下，假如使学生尝到学习甜头的作法在恰当的地方采用的话，那么还是应当给它留有机会的，这完全象医生手里的镇痛药一样，医生是非常坚信这种治疗法的优点的。假如一种完全嬉耍式的行为排斥了严肃而彻底的教学，那么它是有害的，应受指摘的；假如有些教学虽不难，但看上去很难，那么往往有必要通过轻松愉快的、几乎带游戏性地向学生指出应当模仿的事情使学生进行活动；反之，无益的烦琐和拖沓将由于其造成的枯燥乏味甚至使最轻松的活动也导致失败。这一点往往适合于对少年儿童的教学与刚刚开始学习的学生的教学，例如希腊文的阅读或代数计算等等。

第一百条

假如说这种争论有什么本质的争论焦点的话，那就是发生在这样的一种绝对假定上：究竟应当教授这种科学还是那种科学(见第九十六条)。教育性的教学不允许把这样的一种假定同要使学生获得智力活动这个目标区分开来。教学观点是由这一点决定的，而不是由纯粹的知识与收益来决定的。经验与交际是学生产生其表象的首要的源泉。什么表象强，什么表象弱；教学中什么容易，什么难，什么能较早有所成就，什么较晚才有成就，这些都取决于经验与交际。好的儿童作品在儿童学习阅读时就借助这种源泉，并渐渐地扩展儿童的思想范围。只有在这时才谈得上这样那样的各种科学的教学。

第一百零一条

博物学、地理、历史等实科具有无可争辩的优越性，最容易连结起来的优越性。至少学生的部分自由升华的表象（见第七十一条）能够与实科相适应。植物收集、图画书籍、地图在适当应用中将起到它们的作用，对于历史课的教学，我们可以利用青少年喜欢听人讲故事的倾向。在教授各种外语本身以前，甚至在开始教授这些外语之后，应部分地从那些用这些语言写的旧书中选取一些故事；同时过去应真正地讲过这些语言，这往往是必须附带提一提的情况。

说明实科的益处是无益的。青少年的行动并不为了遥远的目的；假如他们感到他们能够做什么，他们就会激动起来，而我们必须使他们产生能够做什么的感觉。

第一百零二条

几何有另外一些连结的优点，我们新近才刚刚开始真正利用它。用木头和马粪纸做成的图形、绘画、铅笔、棒、可弯曲的铁丝、线、直尺、圆规及量角器的应用，乃至排成长短不一、并排或不并排在一起的钱币等等，我们随意可以展示给学生看，并同其他直观东西结合起来。我们可以从中取得系统的活动与练习。如果我们理解到具有适当强度的感觉表象构成了教学最可靠的基础，教学的成果取决于学生如何在内心形成空间表象的方式，那么我们便会渐渐地去这样做的。自然，那些永远以为空间是一种感觉形式，它以同样的方式存在于一切人的头脑中的人，是无法理解这一点的。如果一位实践教育工作者切实地重视经验的话，那么经

验将教导他，情况与此相反，因为恰恰在感觉形式方面各种人之间千差万别。对几何结构的表象很少是自发产生的。我们往往会发现有些人对绘画很敏捷，即对模仿事物很敏捷。

通过对算术概念的抽象来形成几何观念，这是容易的，不能视作多余，即使已完全开始进行算术练习时，也如此。

第一百零三条

两门经典的古代语对德语来说缺少容易连结的优点，而拉丁语具有这样的长处：它可以按照适当而最必要的进度通过现代外语准备好教学基础。这就否定了过去常常从法语教学开始的作法。而反过来使拉丁文同法语连结起来，这难以为具有外语知识的人所同意，因为拉丁语中使用的法语往往会使人想不到教学拉丁语的其地外语基础。

古代语的长期教学工作使人明智地从儿童早期就开始这种语言的教学了。不能因为德国人不习惯拉丁语而得出结论，应当推迟拉丁语教学；而应当得出的结论是：必须在早年儿童时期就慢慢地开始进行这种语言的教学。必须让孩子很早就听到外语的发音，以便减少陌生感。幼儿已很容易理解单词了。我们可以不久就教由两三个词组成的短句，但这些句子往往过一段时间就被忘记。我们称之为忘记的东西，并不因为忘记而失去。困难在于一大堆在长句子中堆积起来的外语特性；其次存在于从句、插入语、语序和时态结构的某些连结中。这方面不能忽视这样一个问题：等到儿童自己知道用德语来讲间接语，需要多长时间。他们的讲话在很长时间内只不过是一种最简单句子的纯粹排列。试图使他们比德语更快地掌握拉丁语，这将浪费时间，是徒劳无功的事情。

第一百零四条

从上述的论说中可以说明，教育性教学将更容易和更可靠地为使一些教学内容激发学生的智力活动服务，其他教学要做到这一点比较费力，并在有些情况下可能是徒劳的。因为实科较切合学生实际，数学需要进行一些直观教学，所以外语只能慢慢地引到真正的教学轨道上来。不过，这种区别并不很大，对于整个教学过程来说并不是很绝对的，因此我们如有充分时间的话可以对外语作一番认真的教育学分析。这种分析的果实将在今后成熟起来。自从一方面通过提高要求把弱智儿童从文科中学中剔除出去，另一方面通过改善市民学校把那些决定不上大学的儿童从文科中学中吸收去以来，以前那种反对把古代语作为学校用语的振振有词的理由越来越被排除掉了。

第七章　教学的过程

第一百零五条

教学是否能正常进行，这取决于教师，同时也取决于学生与教学内容。假如内容不能赢得学生的兴趣，那么就会产生恶性循环的后果。学生将尝试摆脱教学，他或者沉默，或者给教师错误的回答。教师如急于要学生作出正确的回答，教学就变得有些勉强，学生的反感便会递增。教师本来能够给予学生的帮助将对克服他们的反感与懒惰完全失灵。他便只能强迫学生思考，独立工作，作准备，背诵，还强迫他们把学得很差的东西应用到作文中去，如此等等。真正的讲授停止了，或者至少丧失了联系。这

还表现在教师缺少本来应当讲授的恰当例子方面，缺少在读、想、写方面深入到内容中去的例子方面。而解释内容，说明内容并把它与熟悉的内容结合起来的这种例子恰恰能使好的教学达到最大效果。教师应当举例子，学生应当尽可能模仿例子，教师应当帮助他们进行学习活动。

第一百零六条

教学过程或者是综合的，或者是分析的。一般我们可以把任何教学称为综合的，在这种教学中教师本人直接可以决定把所教的内容综合起来；分析则不同于前者，在这方面，学生首先表达他们的思想，然后在教师的指导下分析、纠正与完善这些思想。但在分析中，某些思想将得到进一步确定与区分。分析包括对经验的分析、对所学内容的分析和对意见的分析。综合包括一种模仿经验的综合，另一种有意把先前个别成分综合为整体的综合；而其中由于内容的不同便产生了某些差别。

第一百零七条

因为教学是以学生的经验为基础的，所以我们首先提出模仿经验的那种综合，并用纯粹提示性教学这个名词来标志它。而此外只有那种使先前个别存在的各种成分明显地产生综合的教学才称得上是综合的教学。

虽然纯粹的提示形式在应用方面是有局限的，然而却是很有效果的，它有助于学生自己进行观察，而主要的是它有助于教师进行细致的教学工作。谁能控制这种教学形式，谁就将极有把握赢得学生的兴趣。

我们习惯于要求学生作讲述与描写的练习，但我们不能忘记，这方面教师首先必须举例。虽然书面的故事与描写相当丰富，可是阅读并不象听起来有效果。栩栩如生的讲述能给人以启迪。在孩提时代，一般决不应考虑安排许多阅读练习与持久的阅读，仿佛这是非常必要似的，或者要求非常流利地阅读，这就使阅读教学进行太快了，太快地匆匆达到终点，或者停留在不恰当的地方，失去了联系。我们至多只能让训练有素的学生大声朗读。教师的自由讲授效果要可靠得多，但这种讲授必须是脱稿的，以便不引起干扰。

第一百零八条

这首先包括训练有素的口头表达能力。许多教师必须防止习惯的讲话方式，防止口头禅，防止发音错误，防止用根本不是语音的杂音作停顿，防止讲破句以及笨拙的插入语等等。

其次，应对词语作这样的选择，使它们不仅仅说明内容，而且也使学生能够理解；同时作这样的表达，使它们适合各教育阶段的学生。

最后，要求确切地熟记教学内容，开始应当几乎一个词一个词地记，至少必须这样备课，仿佛我们现在正站在学生面前讲课；以后便熟记讲授的具体内容与措辞，以便在讲课时不必去瞟书本或小纸条。下面还要对此作一些详细论述。

第一百零九条

讲授应当起到这样的作用，仿佛学生在直接的现场看到和听到所讲述和描写的事物。因此，学生必须真正听到和看到过许多

事物。这就提醒我们，假如学生的经验范围太狭的话，必须通过带他们周游和给他们指点来扩大这种经验范围。其次，这种教学形式仅仅适用于听得到看得见的内容，因此，必须辅以各种图表等所有辅助教具。

如果这种教学成功的话，那么这表现在复述方面，学生不仅能复述主要事件，而且大部分甚至能复述教师使用过的表达——他们比我们要求的记得更确切。此外，讲解和描述得很出色的教师可以在很大程度上获得学生个人的忠诚。他会发现，他们在纪律方面，表现得比较服从。

第一百十条

巧妙的启示所起的作用似乎可以扩大学生的经验范围，而分析有助于使经验更有启发性。因为听之任之，这不是进行正常性教学的老师的经验。这种经验并不遵循从个别出发渐渐发展到综合的规律，而是常常让人笼而统之地模模糊糊地理解事物和事件。因为经验的联合比个别化更早，所以教学的任务是把这种逆转纳入恰当的教学秩序中去。虽然经验能联合它所获得的一切，但我们要把这种业已存在的联合纳入教学工作中去（就象应当做的那样），以使经验到的与学到的相互结合起来，这包括通过语言使经验提供的积累获得原先缺乏的清楚与适当的标志。

第一百十一条

现在先来谈谈对早期儿童的分析教学。为了理解这种教学的意义，必须考虑儿童的经验是怎么样的。他们虽然已习惯于在他们的周围到处张望，但是在他们心目中最强烈的印象占优势，活

动的事物比静止的更能吸引他们。他们把整体搞得支离破碎，而不太关心它的主要组成部分的真正关系。他们不考虑为什么和有何用处等各种问题，在使用任何工具时从不顾及其用途，好象工具恰巧是为他们瞬间的念头服务的。他们目光尖锐，但很少进行观察，事物的真正特性并不能阻止他们按他们的想象来玩耍一切，并把一切当作他们认为的一切。他们接受各种类似事物的总体印象，但不把各种概念区分开来。抽象并不会自动地进入他们的思维中。

但是，这些见解和类似的意见远非同样地符合一切儿童，各个人之间存在着巨大的差别。一个儿童的主观性就是从他的本性开始形成的。

第一百十二条

这方面立即可以得出的第一个结论便是，对于一所有许多儿童在一起学习的学校来说，其任务是使学生们能较为一致地发展，为此要对他们原先积累的经验加以改造。但是，在这里我们的意图不仅仅是要求得学生的一致性（这是何等值得希望的），而且就个别儿童来说，我们还应当使整个教学深入到他们的表象群中去。表象的联合我在前面已提到多次，这种联合要求我们不能让表象群保持原来那样不成熟的状态。有思想的教育家早已证明了这一点，而仅仅有教养的热心人总是一再对此产生错误判断。

尼迈尔在他广为流传的著作中有一章以“通过教学或理解力训练来初步激发注意与思维”为题论述了教学的特殊规律问题。这种理解力训练不是别的，就是初步的分析教学。他说：“一等儿童的年龄、健康和能力适合真正对他们开始进行有一定时间约束的教学时，对他们上的第一课就应当是在教科书章节的标题中标明的一课，这种课尽管可有许多不同的修正，但一直可以延用到第

九、第十学年，甚至还可继续延用下去。但是，恰恰因为不能用简短的名称来给这一课定一个标题，所以人们在学校及私人教学的大多数课程目录中找不到这样的一课。值得尊敬的修道士冯·罗可夫① 作出的不朽贡献就是使人们终于在国民学校中注意到了这一点。”

裴斯泰洛齐在他所著的《母亲》一书中曾经通过上述途径说明教学，但他不适当地局限在个别事物上。他的练习方式在一定程度上规定得比尼迈尔更明确。

第一百十三条

首先必须使学生对周围事物的观念接近一致，特别是最强烈的印象（见第一百十一条）。这一点可以通过一致地再现事物形象来达到。

尼迈尔说："在交谈中我们从直接能对儿童感觉器官起作用的各种事物出发，通过指点让他们说明这些事物的名称。然后我们再过渡到他们曾经看到过或感觉过而此刻不在他们身边的事物上去，同时让他们讲述此刻回想到了什么，借以来训练他们的想象力和语言能力。这方面的教材比比皆是，可以是教室中的一切，可以是人身上发现的一切，田野上、花园里、院子里的一切，动物、植物等等，只要是儿童认识的一切。"

第一百十四条

假如没有什么害处的话，下一步可以是：讲述某一个整体分

① 冯·罗可夫（Fviedrich Eberhard von Rochow 1734—1805），德国教育家，社会改革家。——译者注

割成的各主要部分，这些部分的相对位置、它们的联系与变动。与此相联系，还可讲述这些事物的最简单的用法，并提醒儿童，如何使用才不会损坏它们；提醒他们，必须如何保护与爱惜它们。事物的量、数目、大小、形状和重量等同样可以在这里让儿童接触并进行比较。

这一切还不足以把表象提高到清晰的程度，并为未来的抽象思维作好准备。首先必须让儿童通过寻找各种事物的特征来给它们取名，然后倒过来，先提出这些名称，再按事物可以归属的名称把它们归总在一起。（裴斯泰洛齐就是作这样区分的，这对抽象思维作准备是很重要的。）这时学生会自己提出比较和区别，有时候还会提出作更仔细的观察来；如果我们追溯到作为认识源泉的经验，便可使幻想造成的曲解得到纠正。

第一百十五条

在余下来尚需要做的事情中，最重要的是较长时间的概观，对事物，包括对其人为的与自然的根源的概观。这样我们尤其可以获得这样一些基础性知识，它们一方面包括最容易的工艺，另一方面涉及到人之间的交际，并在它们当中今后产生出博物学与地理的连结点。但是，在这方面还必须通过谈论当时人们还没有我们现在有的设备与工具，还不知今天的手艺，还没有从遥远国家输入的东西的那些时代，借以进行初步的历史教学（尽管那些时代我们还不能讲得一清二楚）。

第一百十六条

假如对这里描述的教学并不安排确定的课来进行，那么这还

不会导至这种教学完全缺漏的结果，因为它可以与其他各种活动交织在一起进行，特别是大多数都可以与最早进行的德语课中儿童作品讲解结合起来。不过作为附带的事情往往会遇到受忽视的危险，至少得不到充分的重视。

然而不应忽略的是，在学校中安排一些分析教学课之所以难，是因为教学进度的快慢很大程度上取决于学生具有的思想积累、取决于他们表达出来的意愿。正如尼迈尔（引文出处同前）特别强调的那样："儿童在这里不知道什么是拖拉"，但他又立即补充道："但是，假如太快地从一处跳跃到另一处的话，他们便会很容易被惯坏的。"如果在学校中由于课堂上提供的教材太丰富，以致省去了学生自己通过本人回想来收集这些材料的力气，那么也会产生这种或类似的被惯坏的态度的。因此我们始终应当用几课时或几周来进行初步尝试，穿插在德语课中进行。

在由家庭教师进行的私人教学中不存在这样一种疑虑，他可以充分地观察学生所具有的思想积累，借以制定初步分析教学的计划。

第一百十七条

下面回过头来再谈谈其他形式的分析教学，即作为复习与书面作业批改的分析教学。教师对业已讲授过的并已经给予辅导过的知识，总是期望在学生的复述与作文中重新有所发现。在必要时他必须对发现的情况作出分析与纠正。

但在复述中容易产生一种非教育学的误解，这一点是由上述的糟糕事情（见第一百零五条）引起的。这种误解就是把复习与考试混淆起来了。就它们本身来看，复习与考试是迥然不同的。假如教师能肯定学生的注意力很集中，同时肯定他已理解了的话，

那么为了使他能更好地记住，可以把已经讲授过的内容再讲授一遍，而不用让他来复述。这里便不存在分析教学，也不存在与考试类似的做法。但在大多数情况下，可以要求学生复习已记住的东西。这种做法容易给人一种印象，仿佛指望他们应记住一切似的，而确切地说，在考试时也不曾要求这样做。主考者要考察学生知识水平，了解他们真正掌握得如何；但复习是为了强化与增进知识。考试之后总要对学生作一番表扬或责备，而复习与这两者无关。

因为复习以及与此类似的练习占了较大部分的教学时间，所以值得作进一步的说明。

第一百十八条

假如有许多表象得到重复，那么它们不仅得到强化，而且也会在它们之间产生抑制，如果它们是对立的，那么它们的联合在再现时受到的阻力比在最初接受时小。联合不仅在发展，而且也进一步趋向平衡。这就是说，较弱的表象不比强的表象保持得更好。其次，假如使一系列连续的表象得到重复的话，那么在这一系列中，前面的表象在后面的表象出现之前对后面的表象起再现的作用，而重复越频繁则这种现象越突出，与此相联系的是再现越熟练，速度也就越快。但这种心理过程很容易受到外来思想的干扰。

我们假定，教师作了一次有目的的讲授，讲授时间不比学生能适应的长，也许只有几分钟。他可以自己重复一遍，但为了防止学生接受别的思想，可以要求学生重复一遍。假如学生未能重复出来，那么，这表明此刻正是帮助他们的时候，也就是自己来重复一遍。但常常出现的情况是，他们记住了这一些，忘掉了那一些。这时的关键在于支持学生自己冒出来的表象，而不是去干扰

这种表象。对他们的提示既不要太多，也不要太少，既不要太快，也不要太慢，而要恰到好处，以便尽可能使学生的思路接近讲授的正确思路。假如达不到这一点，那么复述就不能起到应有的作用，达到所要求的联合与熟练程度。复习往往会没有结果，反而会产生疲劳与错误的联合，这是非常令人担心的。假如学生没有被激发起来，那么眼下这一次的教学必须慢慢地进行；在学生缺乏兴趣的情况下，是不能把他们引入正确轨道的。如果教师在复习中显得不灵活，那么在一些时间之后将感到学生的回答不全，他们没有获得正确的思路。

第一百十九条

我们已经在前面提出了可以作为范例的有目的的讲授（见一百零五条）。这种目的性也许已体现在一些话语中，那么在复习时的用语应当与这些话语保持相近（但是不要拘泥于小事上）。然而，真正的目的性常常寓于思维结果中，因此我们在复习中便可以更换话语，并且，在开始时，如果学生用他们自己的语言来复述，即使所用的语言不太恰当，也应当表示满意，因为这样可以验证他们是否已经理解。但嗣后始终还须对他们的思维特点加以注意，复习应尽可能有联系地使这种思维特点得到修正。

第一百二十条

假如以后将要对业已完成的教学全部进行复习，这情况就另当别论了。假如过去为了清楚起见，一点一点被分得很开（见第六十八条），假如同时已注意到了某些种联合（通过交谈或在别的课上偶然提到，或通过学生自己经验，见第一百十条），那么现在的

复习首先是为了把散开去的紧紧地集中在一起，然后达到系统化，同时也常常为了能教得更完全，可将较难的补充较容易的。这方面讲授本身发生了变化，现在要达到更高阶段了。在这一较高阶段多半也需要复习，这种复习可紧接着讲授之后进行（或者也许可安排在下一课进行）。

第一百二十一条

在这个复习阶段，可以通过压缩与添加内容来对过去的教学加以修正，这时应当考虑：什么样的联合形式适合事物的固有特性，并适合于应用，与此相应，学生的表象应当组成什么样的系列，应当如何交织起来。无论如何，这与其说是讲授的任务，不如说是复习的任务，因为讲授时每次只能讲若干系列中的一个，并且假如要接着讲授另一个系列的话，这时讲授早已过渡到复习阶段去了。

例如，在复习中，讲博物学时要分门别类，讲人类史时要同时讲人种学；讲文化史时要求联系其他方面；讲地理时，我们应讲解每一个引人注目的城市，从各种方向确定其方位，而临江城市则要指明江河流域与山脉走向；在复习数学时应注重每条定律的应用，但是对定律的验证也应予以一定重视；复习语法规则同样也应随时注重使用，但同时最迫切需要的是使学生完全掌握语法，对于他要查阅的每一条语法，他都要知道应当到哪里去寻找。

知道在复习中如何巧妙地适应多种联合形式的教师，并不始终是最懂得在系统讲授中突出主要思想并把次要思想连结起来的教师。

第一百二十二条

通常必须从学生熟悉的各点出发推动他们进行复习。另外必须适应他们的思维过程。进行复习的教师不能依照完全固定的计划行事。作必要的纠正，这工作需要持续一段时间。被纠正的认识常常必须是指明方向的一个新的连结点。有时候必须给学生以自由，让他们自己去确定，哪些是最需要复习的。这样他们便会接受一种属于他们自己的责任，更加要求补学所缺漏的东西。

第一百二十三条

书面作业的批改同样也属于分析教学。但是，假如太早要求学生做书面作业就会得不偿失。学生在他写作时压缩着他自己的表象，假如他有什么错误，而这错误又困住了他，那么他就会因此而变得消沉起来。我们必须预先观察，在作口头更正和在朗读作品时，我们是否对他的注意的信任超过了这种注意能够起到的作用。假如常常出差错，假如错误百出，那么所有错误就显得无所谓了，学生就会消沉，错误将使学生失去勇气。因此，假如学生能力较弱的话，只能布置很短的写作作业，甚至宁可不布置，除非我们通过其他形式的练习已经较有把握这样做了。有的教师为了在学校中省力而布置家庭作业，这完全想错了。不久他会感到更费力。

有些教师相信，与其布置简短的作业，宁可布置很容易的作业，而且为了使学生容易完成起见，把一切都尽可能详细地作了示范（提纲与短语提示）。这就搞错了。假如写作应当有一个目的的话，那么目的就在于促使学生去尝试自己在没有教师的情况下

能做些什么。假如学生进行这种尝试，那么教师不应在这时进行各种各样的示范来干扰这种尝试。而假如学生不进行这种尝试，那么这表明进行这种尝试为时还过早，我们必须等待或削减作业量，可以把它缩短到要求写三行为止。因为独立地写出三行要比照示范写三页强。在我们获得衡量学生真正能力的正确标准之前，通过牵着学生走所造成的对他们作业能力的错觉可能要持续若干年。

第一百二十四条

假如我们在学生写作以前口头帮助他发展思维能力，情况就会完全不一样。对学生作口头分析，这在青少年时期显得特别重要，但关键是学生应当公开发表他的意见。如果这样，那么就有了交谈的话题，在这交谈中如果越需依靠教师去纠正学生，那么就越能防止师生间产生尖锐的矛盾。但教师随便不谦虚地插话打断学生，那情况就不同了。

自己选定的话题远远优于教师布置的话题，只是不要指望多数学生会自选话题。但是，假如让学生自己选定话题，那么这种选择比进行谈话更有助于了解在学生中间传播的意见，了解那些不仅由学校，而且由经验给学生留下的印象，而且可以更明确地体现写作者的个性。假定每个教师宁愿了解自己在学生中的反映的话，他必须为看到这一点有所准备。假如他要把他自己的意见修改到学生的作文里去的话，这是无济于事的。他不可能把这种意见变为学生自己的意见。但是表述方式是可以修改的，如果要使纠正学生的意见取得成功的话，也许利用另外一些机会将会有所帮助。

第一百二十五条

对于真正的综合教学（见第一百零七条）来说，我们可以从这样的前提出发：在整个青少年学习时期纯粹描述的教学和分析教学凡在合适的地方都对他们产生了帮助。否则能否有成果，尤其是学过的能否与生活经历所带来的融合在一起，将始终是一个疑问。综合教学应当提出许多新的、陌生的东西。新鲜事物的普遍吸引力在这方面必须同习惯上的勤奋与对每一种教学内容的独特兴趣共同起作用。

不仅在今天常常讲到的意大利、希腊和远东的许多事情方面，而且在当前广为传播的自然知识方面，是不能不让早期青少年也能略有所闻的，这可以防止他们对教学不感兴趣或产生反感。这种教学知识在半个世纪以前还被作为某些与生活不相干的东西来看待。目前已不难把学生的好奇引向遥远的地方，甚至过去的时代，特别是当附近有珍品与古董搜集品的时候。假如不同时宣传有关学习必要性的意见，那么这样的吸引力是不能长久地抵消学习的劳累的。这里，学校的，特别是文科中学的合理的要求将有帮助作用。家庭也将影响青少年的勤奋，好的管理与训育容易使学生产生学习的意志。要使学生具有真正的科学追求，并在考试以后还起作用，这是不那么容易的，这就使我们回想到多种兴趣方面（见第八十三至八十四条）。假如兴趣已不再是教学的目的，那么我们必须把它视为唯一的一种手段来巩固我们的努力结果。

虽然兴趣一方面取决于人们所不能创造的天生能力，但另一方面却取决于我们所提供的教学内容。

第一百二十六条

综合教学应提出能够保证持久的和从本身出发向四周分叉出去的兴趣的那种内容，那种只能短时间内使学生满意，具有轻松愉快性质的内容是不值得重视的，不能用来决定教学计划。那种孤立的，不能引起学生持续地去钻研的内容则更不能推荐了，假如我们越是不能确定学生个人主要倾向于什么样的兴趣的话(见第八十三至九十四条)。而那些以某种方式打动学生心灵，能够以其方式把每个学生激发起来的内容，应当得到优先考虑。我们必须把时间留给这些内容，较长时间地努力钻研它们，然后才可能希望它们以某种方式产生影响，并可以发现它们在这个那个学生身上赢得了什么样的兴趣。而假如探求的线索不久就扯断了，那么将可怀疑的是，这些内容是否有某种效果，特别是是否有一种持久的印象在学生心目中留下来。

第一百二十七条

假如对教学内容已作出了选择，那么当然必须按照其特性来进行教学，以便使青少年能够掌握它。一般地说，在由此引起的探求活动中，应当采用这样一条众所周知的规则，即先易后难，特别是先教可以简化的，后教那种无基础知识就没有把握能被学生理解的内容。不过在这方面要求极严格的话，往往会使学生失去兴趣。运用基础知识的完满熟巧，学生比较迟才能获得，而且并不是不花力气就能获得的。假如学生的熟巧能发展到这种程度，即当学生运用这种熟巧时教师的辅导不但不会有什么妨碍，反而有助的话，那么教师必须对此感到满意了。完全铺平道路使跳

跃不再有必要（见第九十六条），这意味着考虑教师方便，而不是学生的方便。青少年是喜欢爬和跳的，他们不轻易循着完全平坦的小径走。但他们害怕黑暗。因此必须明亮，这就是说必须让事物在他们的眼前这样地展现出来，在他们前进时他们能感知下一步，即感知到他们正在接近遥远的各点。

第一百二十八条

关于教学内容的次序这一点，我们首先可以把它分为基础知识与熟巧。显而易见，业已获得的熟巧只有在很长时间应用之后才能巩固到不再被遗忘。因此，从它得到应用时开始应不断地使它得到训练。而那些已使人疲劳的纯粹基础知识在它们被熟悉之前允许遗忘掉。为了使今后重新学习变得容易起见，可以充分放慢学习的步子（见第九十二与一百零三条）。这就是说，为了以后建立教学次序，基础知识的教学可以没有决定性的基础，但熟巧也许要有这种基础。对非常必要的基础知识，例如基本语法、算术、几何，要有目的地择其最容易的开始教学，要先教内容，后教应用，对各种内容加以详细说明（见第六十八与六十九条），直到学生清楚地理解为止，但有时可将各个部分联合起来加以说明，尽可能不要使学生疲倦。即使背诵的初步尝试可能会成功，但还是不要指望它，宁可把这种尝试搁一段时间进行，这样较为稳妥。以后可以从头开始，而不要求记住什么。但是可以使学生更多地接受教材，注意各部分之间的联系。理解越费力，前进应越小心。当应用的时间到来时，应当要求认真努力，但是只能布置适当的作业，不要通过严厉的手段把要求推向极端。并非所有人能够做到一切的！有时候，只要某些事情在早期不变糟，那么以后会成功的。

第一百二十九条

其次，统觉注意的某种能力（见第七十七条）是适合在教学业已达到的任何阶段培养的，应当仔细考虑这种能力的培养，因为我们应当利用能够容易进行这种培养的时机，以便借以间接地使通常困难而花时间的工作变得容易起来。

我们应当把穿插与继续教学区分开来，把这种区别与那种自由升华和提高的表象（见第七十一条）联系起来。在已知的各点中穿插比继续容易，因为继续部分只有它的开端才与已知点相衔接。在自由升华的表象之间的穿插，在通过我们把学生带到某一思想范围中使他自己想到某些事物之间进行这种穿插，是最容易取得成功的。只有经过费力的回忆才能使表象升华的穿插教学，继续下去是最难的，而且没有成功的把握。在这两者之间，一方面是向许多被提高了的表象作穿插，另一方面是结合自由升华的表象去继续。不言而喻，在这方面还可以分出许多层次。

很熟悉其学生的教师可以充分利用这种区别。这里仅仅谈了最一般的道理。

对于实科与数学来说，假如适当地注意了同经验范围较容易连结的长处（见第一百零一和一百零二条），那么我们便可以在这里期待学生出现自由升华的表象了。关键在于早一点使学生获得一些与这些表象相适应的要点，以便在以后能在它们之间插进别的内容。

语言教学的困难更多一些。虽然德语是儿童自己的母语，他们原来已掌握了一些有关知识，因此通过统觉与在熟悉的东西中穿插一些新的东西他们会在德语学习方面取得进步，但对外语学习来说，起初会与母语纠缠在一起，所以在这方面只有当他们已

经掌握了一些外语知识后，统觉与穿插才有可能。而只有在这种知识有了很大的增长后，才能出现自由升华的表象。假如通过新的表象，特别是通过单纯地继续接受新的表象来加重被提高了的表象的负担，那么毫不足怪，将会出现一种有害无益的混乱。

无疑，这就是为什么有一种尝试注定要失败的原因，这种尝试是撇开语法而从应用中教古代语言，就象我们到外国去想轻易地学习那里的语言一样。谁在法国学习法语，谁可以看到各种人物与行为，他容易猜测，什么与他有关。这种统觉显然通过自由升华的表象发生，语言与这些表象混杂在一起，而不久语言本身为统觉和穿插作好了准备。而我们首先必须给予古代语言以语法的支撑点，主要是变化标志、代词与不变化词语。谨请不要在一开始就立即大量地教授语法，仿佛它们不需要支撑点似的。最必需而经常要应用的，则必须放在首位。但最糟的是一开始进行快速阅读，在未巩固的情况下把教学继续下去。

可是有一个条件，在这种条件下快速的阅读也有好结果，那就是内容能引起浓厚的兴趣。

第一百三十条

假如读者的思想匆匆掠过字眼，而往往了解了意义，那么所要求的统觉就会通过自由升华的表象连同猜不到的内容的穿插而产生。但是这有一个条件：所阅读的这本书对读者来说具有很有利阅读的一面。因此在语言教学中必须非常仔细地挑选书籍，并按照内容对它们作出说明。

这种阅读工作不应当受到语法方面的影响，但只要有必要的话，也许有时必须从语法方面着手，有时在阅读时加以补充，有时在适当的间歇得到穿插，并越来越练得熟起来。书面练习可以

在另外场合进行，它与语法有另一种关系。

对作家的兴趣在很大程度上取决于历史知识的准备，在这种关系中不应当无视哲学与所谓实科的联系。

第八章　关于一般教学计划

第一百三十一条

假如许多课程都应当为克服许多障碍这样一个目的服务，也就是应当考虑到高阶层、中等阶层与下层的各种人，那么要牢牢地盯住这个作为固定目标的目的本身始终是困难的。此外在教学方面有这种情况，没有一个教师是能够单独进行全部教学的，也就是说要考虑许多教师相互依靠。但是正因为如此，教学计划要根据各种情况设想到各种差别，从而应当突出一般目的，即把多方面的、尽可能平衡的和结合得很好的兴趣（智力的真正发展）作为一切详细的教学过程的目的放在首位。

第一百三十二条

教学完全不允许超过条件所能忍受的时间，以使青少年能保持他们精神焕发的状态。这不仅仅是出于对健康和身体强度方面的考虑，而且还有另一个原因，即必须考虑到，旨在使学生保持清醒注意力的种种教学艺术与努力会由于学生的烦燥情绪而告失败，而这种烦燥情绪是由于学生长时间坐在那里和强裂的精神紧张造成的。即使纪律可以要求学生有意注意，但这种注意对教学不合适。对于每一所学校来说迫切需要的是，不仅仅设置一个具有宽敞的教室的休息场所，而且要有一个提供休息的自由活动场

地；迫切需要在每一课后安排一次课间休息；在头两节课后允许学生户外活动一次；如果有第四节课的话，在第三节课应再允许学生作一次户外活动。更加迫切的是不要使布置的家庭作业去剥夺学生必要的休息时间。谁如果认为通过布置大量作业可以取消那种也许未必有用的家庭监督的话，那么他是在用肯定的和普遍的弊病来代替不肯定的和局部的弊病。

新近许多非常尖锐的抱怨就是由于忽视了对此的注意而产生的。由于类似的理由各种抱怨一再出现，通过紧张的体操训练无法消除学生的这种抱怨。这种抱怨使教学陷入受限制的危险，在这种限制的情况下教学不可能保持内在的连贯性。

第一百三十三条

属于教学的时间是不应当分散开来的。一周两课时教这些，两课时教那些，每次与下一次隔开两三天，这种做法是过去根深蒂固的陋习，这样不可能形成讲授的连贯性。假如教师愿意忍受这一切，那么学生无疑也得照样忍受这一切。

教学内容必须更换，以使每一种内容都有连贯的时间。不能把整个学期留给任何一种教学内容，我们往往必须安排较少的时间来教它们。

教学内容不应当按照学科名称分割开来。谁例如想把几课时用于希腊和罗马的古代史，几课时用于神话（在几课时阅读古典作家的作品之后），在高年级几课时除了用于德语教学之外，还用于科学百科，几课时除了用于代数之外，还用于解析几何，那么他就把应当结合起来的内容割裂开来并把时间分散了。

时间的节约基于良好的方法，基于讲授的熟练与复习的巧妙安排。

第一百三十四条

假如成长着的年轻人能自己进行一些阅读与活动，他们通过自己选择做他们乐意做的事，按他们的特点来发展自己，那么这是很有价值的。但是使人疑虑的是要求学生在学校中对此作汇报。平庸的头脑不应当出于虚荣心去模仿那些不适合自己做的事情，广泛的阅读应以不损害感情与思维为宜。博学的广度并不与深度是一致的，前者不能代替后者。有些人可以练习美术而不进行阅读。有一些则为了能够维生而很早就从事教学活动，他们是后来才到教师那里去学习的。

教学计划本身必须包含课程的本质联系，而不依赖于附加读物。

第一百三十五条

教学计划应当从头至尾都均衡地考虑兴趣的所有主要类型。经验的兴趣无论在什么地方都是最容易产生的，但同情的兴趣始终是由宗教滋养起来的。在这方面，历史教学如同哲学课一样有助于宗教课。美育一开始依赖于德语课。除此以外，最好要安排唱歌课，它同时也有益于身心健康，以后可附加古典作家作品的教学。分析教学，语法教学，数学教学可以从不同的方面保证思维受到锻炼。最后，历史教学由于具有实用性也会产生这种作用。我们应当随时随地去谋求课程的这种配合作用。此外，必须选择作家，对他们进行讲解。

第三部分　训育

第一章　训育对管理与教学的关系

第一百三十六条

训育将注意到学生的未来。它基于希望，并首先体现在耐心之中。它起缓解管理的作用，否则管理也许将通过较严厉的手段较迅速地去达到目的。它甚至可以在教学造成个体十分紧张的情况下起缓解教学的作用。但是，它也可同管理和教学这两者结合起来，使之容易进行。

训育本来仅仅是一种尽可能友好对待学生的亲密行为。在这种行为中存在着成人对学生愿望与讲话的理解，而学生是在其教育者这些陌生人中间（和在关心其教育的家庭里）寻找他的支持点。但是，训育只有在需要帮助时候才有作用，尤其是对学生本身的弱点与缺点起作用，这些弱点与缺点有可能使教师寄托于学生的希望成为泡影。

第一百三十七条

训育要求彬彬有礼的行为，它促进快乐和谐的自然气氛。这两者在某种程度上可以与那些从管理与教学出发的活动统一起来。我们应当使学生始终盯住他所探索的事物，假如他们一味只想表现自己或追求玩乐，而将工作置于脑后，那么，这是很糟糕的。

出色的教育者喜欢在学生没有表现出对立情绪时对之表示亲

近，使之感到快乐。这样便减轻了监督的负担。如果任何时候都能说话温柔可亲，那么就可以防止使用任何较严的手段。

第一百三十八条

教育者并不把那些与教学相适应的进步看成无所谓。他个人的同情，或者关心，与那种或多或少在学习中已被激发起来的兴趣共同起着非常强烈的影响作用，但假如学生缺乏兴趣，或者甚至产生了厌恶，那么这是不能通过训育来加以弥补的。

第一百三十九条

训育始终象学习方面的兴趣一样不能以学生良好的意志作为前提，但是训育必须具备的前提是：管理不是软弱的，教学是不差的。假如这方面有缺点，那么哪里存在缺点就必须在那里加以改进。假如青少年以为他们能够而且允许做他们想做的一切，以为可以把他们的进步不大归罪于教师，那么教师的任何亲密行为就谈不上有什么成果，而且徒劳的尝试只会使弊病变得更糟。

第一百四十条

在有些情况下训育会同管理混淆起来，以致它们之间几乎无法区分开来。例如在一些教养院里就是这种情况。在那里，对许多学生进行集体军事训练，各个学生更多地受一般纪律教育，而很少享受特殊关心。在另外一些情况下训育与管理过分分开，超过了必要程度。例如，一位严格的父亲远远避开孩子，把训育在一定限度内交给家庭教师。无论如何这两个概念必须区别开来，

以便使教育者知道自己在做什么，以便使他注意到，缺少了什么工作。我们可以补充说，这样也是为了使他节省无益的力气。因为训育不能在任何情况下起到同样作用的，所以有必要进行探讨，以便不耽误可以做的工作。

第二章　训育的目的

第一百四十一条

教学的目的是由“使你完美”这个基本原则决定的（见第十七、六十四、六十五条），而辅助教学进行教育工作的训育必须包括整个德行教育。但是德行是一种理想，而道德这个词表达向德行的靠拢。因为一般地说青少年是在从可塑性向教养过渡，从不定型性向定型性过渡，所以向德行靠拢也存在于使他们定型之中。假如道德是动摇不定的话，这是不能令人满意的；而如果不道德的东西固定下来的话，那就糟糕了。排斥了这两点，那么我们便可用“性格的道德力量”这样的话来表达训育目的了。

第一百四十二条

不仅在性格中，而且在道德中都有一些可以加以区别的东西存在，对此将进一步作论述。这里姑且可以提醒读者，我们称之为性格的意志的决定性不仅仅基于意愿，而且也基于非意愿。这种非意愿一方面是一种欠缺的意愿，一方面是一种否定的与拒绝的意愿，是一种排斥行为。严格的管理可以阻止一切可能搞糟的情况出现，但往往会产生一种欠缺的意愿，而不是持久的决定性。假如教育停止了，那么就会出现可怕的情况，学生可能产生出乎

想象的迅速变化。训育的任务必须考虑它应当包括意愿与排序这两者。

第三章 性格的区别

第一百四十三条

在不同的表象群中产生不同的意愿，因此也产生使各种各样意愿一致起来的困难。

不同的表象群不仅交替着进入意识之中，而且也可以一个接着另一个地进入统觉关系之中。统觉注意不仅仅为外部感知而存在（见第七十七条），而且也为内部感知而存在。但是统觉很少是或者决不可能是单纯的感知，而一个表象群一定是对另一个表象群有影响的。因为在每一个表象群中存在着一个意愿，所以往往发生这样的情况，一个意愿要另外一个意愿，或者不要另外一个意愿。其次，由于一个人首先处在他的一种意愿之中，所以他命令自己，自己作出决定，并尝试控制自己。在这种尝试中，他越来越把自身作为观察对象。凡是他在这种自我观察中视为业已存在的那部分意愿，我们称之为性格的客观部分。但是那种在自我观察中和随着自我观察刚刚产生的新的意愿，为与前一种相区别起见，必须称之为性格的主观部分。

这第二部分只有到儿童进入成熟年龄阶段时才能得到训练。不过初步训练已从孩提时候开始了。这种初步训练通常在少年时期迅速增进，但其方式与强度则是因人而异的。

第一百四十四条

为了明瞭起见，对于客观部分中所能包含的十分多样性的性格可以区分为如下几类：学生能容忍或不容易容忍的，要求有或不要求有的，愿意做什么或不愿意做什么的。有时候这种意愿占优势，有时候那种意愿占优势，然后其余的意愿一定会附加进去，和受到限制，但这种限制并不总是很容易的。因此，性格的客观部分本身也是很难一致起来的。

第一百四十五条

在性格的主观部分中，随着类似情况的不断重复出现，渐渐地就形成一般观念，既形成关于业已存在的意愿和在类似情况下具有同样性质的意愿的观念，也形成决定这样那样意愿的针对自身的过分要求的观念。

这些过分要求大部分属于智慧领域，也就是说属于谨慎和克制的领域，或通过适当手段来达到目的的活动领域。少年要比儿童聪明，青年要比前两者都聪明。人通过这种方式谋求超过自己。

第一百四十六条

这种超越对于道德来说并非总是有益的。教育者越来越会面临这样的双重任务：一方面观察和控制性格的客观方面，另一方面观察与控制性格的主观方面。前者包括气质、爱好、习惯、欲望、情绪，后者包括学生是坦率的还是狡猾的，是否常发牢骚。

第一百四十七条

一般地说，假如学生持久地保持其同一种意愿，而不为情绪与突然的念头所驱使，那么这可以视为有利于性格培养的条件。不需要努力可以达到的这种同一性，我们可以用意志的记忆这种表达称之。

假如个人具有这种自然特性，那么性格的客观部分较容易同自身达到一致。那么学生就知道，在某些忍耐、占有、活动中这一些限制着另一些，也就是说，知道为了能够占有与活动往往必须忍耐，一个人愿意进行的活动并不总是导致他所想有的那种收获的，如此等等。假如学生充分明确了这一点，那么他不久就会对自己说，他比较适合做什么，他将选择，而这选择往往对他的性格起决定性作用，特别是对他性格的客观部分起决定作用。

假如性格的主观部分达到成熟了，那么各种决心、行为准则和原则相继产生，与此相联系的将出现概观、结论与动机。

为了使这种动机生效，往往需要斗争。此外性格的强弱将决定主客观两部分性格是否一致。道德必须存在于这两部分之中，否则将永远不能指望出现坚强的性格。

第四章　道德的区别

第一百四十八条

活跃而同时也是仁慈的学生是常常可以见到的，从完善与仁慈的观念角度来看，他们也是不用叫人担心的。至少一开始如此。通过坚定的管理，我们也可以不难使他们铭记这样一条准

则：己所不欲，勿施于人。同时可以容易地在争吵中发现他们那种必要的忍让态度，可以越来越多地发现他们避免争吵的谨慎态度。因此就公平与正义两点来看，他们也是不会令人担心的。随着年岁的增长，他们将增进审慎态度；这是正确地自我控制的基础。他们向着内心自由靠近。于是按简单的实践观念看属于道德的一切便聚集在一起了。

但是，并非所有学生，并非在任何时候都是如此的。除了值得称赞的特点外，我们常常还可以发现其他一些相反的特点，这表明，这些相反的特点并没有被排除，而那些值得称赞的特点并不决定性格之全部。

第一百四十九条

为了排斥坏的，属于性格主观部分的良好决心还必须具备存在于性格客观部分中的那种良好的特征。

首先，这些特征要求学生具有那种审美的判断，比如可以借此来正确区分什么是较好的意愿，什么是较坏的意愿。假如这种判断缺乏明确性、缺乏力量与完满性，那么决心在学生的心灵中就没有基础，它们便充其量只是一些习得的单词。

而假如意志的审美判断与整个兴趣交织在一起，后者是从经验、交际与教学中产生的，那么这种判断就会对善产生热情，不管这种善可能在什么地方存在，这种热情不仅仅对学生的一切追求，而且对他将如何获得教学与生活进一步给予他的一切产生影响。

第一百五十条

此外，为了更坚定地作出道德的决心，生活准则的逻辑的培

养与各种生活准则的系统的结合以及这些准则在生活过程中的不断应用都还将起到作用。对于思考的培养也是与此相联系的。

从中可以明确，训育只有与教学结合才能完成它的工作。

第五章　训育的辅助手段

第一百五十一条

虽然训育无意完全阻止学生自己的活动并对这种活动造成困难，更无意想用外来的活动代替他们自己的活动，然而训育有时必须拒绝他们的活动，有时必须确保他们的活动，以使学生对它的依赖比单纯的管理使学生产生的依赖更大。因为管理可以依靠一些规定保持非常严格的状态，此外可以听任儿童自行其是，但训育不能寄托于这种听任的做法，而只有对学生具有非常确定无疑的信赖后才能这么办。

细心的教育者甚至不必有什么让人觉察的意图，就可使人经常感到他对学生满意还是不满意。这往往就足够了，有时候对那些敏感的学生来说已太多了。不寻常的谴责对学生的伤害将远远超过我们想要达到的程度，而最微不足道的赞许的表示也逃不过他们的目光。保护这种敏感性是很重要的。

第一百五十二条

对于自由或限制的敏感性在学生中是较为普遍地存在着的。同时，假如教师所给予他们的自由被他们用于进行深思熟虑的而且可以成功的行为的话，那么这一点对于性格的培养来说具有很大的直接意义。因为从成功中产生对意愿的信心，这样，欲望便

会成熟而成为决心。假如我们希望学生有正确的行为，那么必须给予他们自由。相反，假如学生很早就有独立活动的强烈的意识，那么这是危险的。后面将对此作更详细的论述。

第一百五十三条

假如常常责备与限制，那么学生的敏感性多半会变得迟钝起来，而责备比限制自由起的作用更大。在各种责备中我们可以改变表达形式；至于允许和禁止学生作什么这个问题，我们却必须尽可能使学生感觉到有一条持续适用的规则存在，即使只是每周或每月千篇一律地适当允许学生按已养成的习惯行事。没有明显原因的不一致要求就好象是专横和心血来潮，而确定的限制却比较容易为学生接受。

第一百五十四条

敏感性至少可以在没有任何责备的情况下通过单纯的督促，每天提醒和定时的招呼而激发起来。在日常一系列生活琐事中必须有章可循，对这些琐事过分重视是无益的。尖锐的责备不应轻易地浪费在对付微不足道的粗心方面，只有对重大事件我们才需要用到它。但规则必须使学生遵守。不伤害人的小小惩罚（例如几分尼[1]的小小罚款）在这里比严厉的话更适合。

---

[1] 德国货币单位，相当于人民币中的"分"。——译者注

第一百五十五条

养成忍受和受约束而不发牢骚，甚至顽强等诸如此类的习惯，在此是联系在一起的。这方面不仅仅应当避免可能对敏感性产生刺激的一切，而且还必须允许让良好的情绪、快活的玩笑自由地表达出来。

第一百五十六条

不同时包含着某些劳动与练习的许多文化娱乐活动给人带来种种不必要的享受，这种享受造成的娇生惯养之所以是有害的，因为从中产生的对敏感性的削弱会使这训育的一系列小小辅助手段失去作用，而这些手段原只能用于还没有娇生惯养的儿童的。因为，假如日常生活习惯很适度的话，那么只需要准予少量的活动，就可以使这些儿童享受种种快活。但是我们还必须注意保持节约的方式，以能达到事半功倍的效果。特别是我们不应当急于要求青少年执行规定的行为而破坏他们无害的游戏。虚荣心将驱使他们过早地不想再作为儿童来显示自己。

第一百五十七条

出色的教育者能对那些在他小范围中可能会变得相当重要的小事产生注意。但他更注意共同起作用的事物之间的关系。

1. 活动与休息的关系。儿童所具有的各种能力必须得到施展，得到发展，而不被耗尽。有时候青少年从经验出发确信努力可以使能力发挥的程度；但决不要使这种强烈的尝试成为习惯。

2．压制与提倡之间的关系。这方面，两者的平衡在某种情况下应当是可能的。自己可以提高的各种能力，不需要去促进；但是，假如鼓励手段在整个训育中以及同长时间的责备相比明显地占优势，那么教育者将丧失他的影响，弊往往多于利。

3．限制与自由之间的关系。环境与交际应当确保提供儿童进行活动的尝试，但是环境必须十分丰富，以足以避免儿童向外界扩展的向往。

第一百五十八条

在使用中不能预料学生的敏感性的那些训育的辅助手段，其作用是可疑的。在这些手段中，有一些仍然有理由可以尝试一下，先决条件是可以观察这些手段的作用。这方面特别是包括真正的教育性的惩罚与奖励，通过这种惩罚与奖励使正常的所作所为得到模仿。谁耽误了时间，就让他失去享受；谁做坏了事，谁就没有资格享受；谁不节制，谁就得到苦药；谁讲话，谁就被逐出教室，到那种每个人都听不到他讲话的地方去；如此等等。这种惩罚不可能为促进道德服务，但是可以起告诫与使人吃一堑长一智的作用。在这方面作用大小如何往往是无法预料的，但无论如何可以给人留下有益的回忆。

第一百五十九条

有时候关键在于挽救滑入错误轨道上去的某些行为。我们可以让某些新的行为表现出来而使错误的行为突然得到中断。比如，中断那种仅仅是疲痛脊痛与令人厌恶的活动。

有时候我们可以在强健的学生身上看到一种很可责备的行

为，这种行为在受到告诫与惩罚时还在继续下去，或改变形式继续下去，但是这种行为的真正原因仅仅是那种很容易消除的不高兴的情绪。而一种出乎学生意料的小礼物，一种异常的关注也许可以消除学生的不理睬他人的情绪，而且我们认为，假如我们发现坏事的原因，就可知道我们该怎么办了。

第一百六十条

对于体弱的学生来说，主要的事情是非常细心地照顾他们的健康，并且需要具有始终不渝的耐心。不过不应使善意变成懦弱的宽恕，而必须用认真的监督来代替任何生硬的处理。

第六章　一般的训育措施

第一百六十一条

这里，性格与道德（见第一百四十三至一百五十条）的区别是我们考察的主线。训育应当起维持、决定和调节作用；应当在整体上考虑使心灵能够平静与清晰；应当部分地通过赞许与责备使心灵受到触动，应当及时地提醒它和纠正它的错误。这简短的说明将通过与上述那些观念的比较进一步得到解释。

第一百六十二条

第一，关于维持的训育的意义首先产生于上述的意志记忆之中（见第一百四十七条），冒失是青少年所具有的通病，是这种记

忆的对立面。因为冒失的人想不起他曾经想做的是什么。他需要通过训育来达到维持他的想法。这种维持的更确切的定义就是抵御与持续。

但是维持的训育的第一个先决条件是管理和由管理造成的服从。这样当我们要命令学生时，他就不敢顽抗了。但我们应当少命令，仅仅在迫不得已的情况下才命令。假如经常命令，那么学生就不可能发展，假如毫无明显而迫切的理由，却对成长着的学生施加命令，那么他们的服从不再会长久地持续下去。然而在管理停止的时候不应当使学生处于放任自流的状态，应当使他感觉到不许超越某种限制，即使这种感觉是相当不明显的。维持的训育就起这种作用。

但是，即使在一般情况下服从的学生也不可能在任何情况下，始终完完全全地，迅速而无异议地听从任何人的。假如他一旦不听从温和的劝告，那么也就更加不可能服从粗暴的处理了。此时此刻教育者必须知道他有着什么样的后盾——学生的父亲必须同他保持一致，赞成他在迫不得已的情况下在多大程度上使用强制手段。家庭教师必须知道，他能得到家长什么样的支持；教师必须知道他能得到上级当局多大的支持。不过在这里训育将回到管理上去，而这一点应尽可能避免的。那种不可避免地要使训育回到管理上去的令人不愉快的情况，往往就是长期懦弱的宽恕渐渐引起学生撒野的情况。这些情况在这里是可以排除的，而假如各种约束还没有完全解除，假如对于学生的反抗不轻率地给予坚定严肃的处理，然后立即使这种处理消失掉，并给这种反抗以悔过的余地，那么就越能避免那些令人不快的情况发生，甚至避免反抗的发生。

第一百六十三条

假如维持的训育应当具有某一种力量，根据必要来补充欠缺的服从，那么首先必须在学生身上唤起一种活跃的感情，使他获得或失去教育者对他的某些好感。当教育者能够有效地和受欢迎地干预学生的生活习惯的时候，就可能做到这一点。假如他觉得有必要给学生指出另一个方向，那么不能把这种事情视为较容易的事情，必须慢慢前进。

尼迈尔以下列中肯的话描述了性格培养的第一步工作：

“教育者应当首先研究那种存在于他所教育的学生的天性中起决定性作用的善。取得这种善，巩固这种善，使这种善上升为德行，保护它不受各种危险的侵害，这应当是教师始终不渝的追求。这一点可以说必须和他的整个教育方法协调一致起来。即使对业已娇惯了和变坏了的学生，也应当注意这一点，即使在其心田中已经长出了某些杂草，教师也要尝试把它们拔除掉。因为进一步的道德教育就是从这一点出发的。”

尽管这一点本来首先属于道德教育方面的事情，但可以在这里找到它的位置。假如学生感到我们在注意他较好的一面，然后给予他某些帮助，如同有教养的交际气氛必然这样做的那样，那么学生的意志记忆越强，他就越服从。而在这种情况下学生所欠缺的一切，维持的训育是容易给予补偿的。

第一百六十四条

但是，学生越不能牢记他自己的意志，维持的训育就越难进行。然而即使在这方面，在任性的撒野与单纯的轻浮之间还是有区别的。

事实上可能出现这种情况：学生的狂热会挑起教育者怒气发作。代之，教育者应平心静气地拒绝学生的那种狂热，注视并等待学生对此发生厌倦，这在一开始往往已足够了。这种由学生自己造成的窘境将使他感到羞愧，因此可以尝试，是否可以使他产生同样的窘境。有时候，对个别学生甚至可以用这种方法来补偿管理的不足。但对许多学生来说，假如他们的粗野性已成了恶习，那么这种补尝是较为困难的。

第一百六十五条

在遗忘、杂乱无章、不安宁以及所谓青少年的烦恼中表现出来的真正的轻浮，是个人素质的弊病，假如这种弊病在得到多次告诫并对外来刺激变得无动于衷的情况下在以后几年很快地成为不明显的缺点的话，那么这种弊病无需进行激进的治疗。在这方面显得更有必要的是进行维持的训育，以便避免这种弊病造成各种后果，或缓解这种后果。因为轻浮刚刚开始在其表现中表示自己，所以它反对秩序，反对勤奋，寻求手段来赢得无拘无束生活的自由。训育必须在这一切发生之前进行。在早期，当学生还没有不良意志的时候，必须用训育来补偿意志的欠缺。学生所看不到的一切，训育必须使这一切呈现在他的眼前。训育必须不断地使他的摇摆与放荡从外部获得训育根本不能或不能立即使他产生的那种坚固性与一致性。

这方面包括我们不应采用说服办法。卡萝莉内·鲁道菲说："在太频繁地采用说服办法的情况下我便不能充分理直气壮地进行警告了"。施瓦茨在引证这一点时补充说："一次说服已太多了。"① 尼迈尔谈到活泼过了头则变为轻浮，他这样描写轻浮："但

① 施瓦茨，《教育论之二》第443页。

心大意，不考虑后果，诱使人轻率”。他接着指出：“这一切不是心灵的缺点，但却是必须排除的缺点，习惯似乎就是排除这种缺点的唯一可靠的教育手段，只有当我们开始发现缺乏善良意志时，或者当这种缺乏已达到某一种程度时，我们才必须通过理智地挑选出来的积极惩罚手段来协助排除轻浮这种缺点。”他进一步建议说，必须改变学生的地方就应当坚决地去改变他们，因为不明确的提醒没有效果。

这样虽然事情没有了结，但我们在这方面还是谈到了维持的训育；而我们不能用说服来代替习惯，这是千真万确的。

第一百六十六条

对于轻浮的学生来说，阻止他们的行为比督促他们的行为更困难，因为如果教学可以激发起他们的兴趣的话，督促在某些方面至少较容易取得成功，而相反对于生性迟钝的学生来说，督促比较困难，因为我们在督促时不得不破坏他们的安逸。这方面活跃的玩伴对于他们体育活动的吸引是起首要作用的，如果他们还不能胜任困难的学习任务，那么给他们布置较容易的作业便足够了。假如惰性是与身体的疲乏联系在一起的，那么可以从对他们健康的照料与从他们年龄的增长中希望他们能够变好。

一条规则是到处适用的，这就是作业难度不能超过学生的能力，完成作业所需时间不能太长。但是开始做的事情必须完成，至少不允许学生任意地把它搁在一边。在他们的心目中，这种作业必须形成一个整体，即使仅仅是一个较小的整体。

第一百六十七条

几乎不言而喻的是维持的训育基于教育者自身的态度——其行为的一致性。但这种一致性必须也让儿童清楚地看得到。尤其不能引起他们这样的怨言：他们不知道他们应当怎么办才使教师觉得是正确的，不管他们怎么做，教师都不满意。假如教师做到了行为的一致性，那么他的每一种情绪就会如同天气一样成为学生观察和在他们当中传播的第一件事情。他们会担心教师的恶劣情绪，而利用他良好情绪之机会提出迫切的请求。学生会寻找维持他们活动的坚实的支撑点，而极小的成功将使他们产生奢望；此后，早期的管理便会失去效果，而如果重新采取严格的措施的话会产生一系列的弊病。

第一百六十八条

第二：训育应当起决定的作用，它应当引起学生作出选择（见第一百四十七条）。这包括上述关于要忍受什么，占有什么，进行什么的决定，也包括对于所作所为产生必然结采的经验（见第一百五十七条），因为，如果不考虑这种结果，那么各种各样的意愿就不可能一致起来。首先应当提一提的是，教育者不应替代学生去作选择，因为这是学生自身应当明确的性格。学生必须从自身经验中部分地，但仅仅是极有限地了解善与恶。他们在幼儿时就必须感觉到火焰灼人，针尖刺人，跌跤与碰撞使人疼痛。他们应当还有其他一些经验，只不过不要超出真正危险的界限，而关键在于学生应能根据自身的实际经验证实教育者的告诫，从而使他们以后不用等待证实就相信其它各种告诫。

第一百六十九条

令人愉快的与感到被伤害的许多事情产生于交际关系之中，以致必须使学生在这样的关系中成长，以便使他在某种程度上了解他在许多人中间的应有的地位。在这里教师一方面要注意防范坏的榜样与粗鲁行为，另一方面却不能如此小心翼翼地选择交际范围，仿佛可以使学生省去压力感似的，而这种压力在任何社交范围中都可以由追求与反追求造成。在青少年中玩伴的过分迁就将会造成对真正生活关系的错觉。

其次，社交必须同独处相交替。社交生活的洪流不应当冲走教育，不应当比教育更强有力。儿童，尤其是少年也应当单独地进行学习并适当地充实他的时间。

第一百七十条

学生通过交替地在他的同伴和成人中进行活动来了解不同的尊重。使训育部分地结合这一点，部分地适当服从这一点，其难易程度因情况不同而不同，这取决于对学生不成熟能力的估价为一方面与对他们良好道德的要求以及对他们天赋和知识的观察为另一方面的差距多少。主要的事情是我们不要人为地培植虚荣心，但也不要压抑天然的、正确的自尊心。但是那些对学生进步感兴趣的人通常有必要防止自己被人对学生提出的过高希望搞糊涂了。假如他们对这种过高希望作出让步，便将不由自主地变成阿谀奉承者，并驱使儿童，尤其是少年去超越他能够保持的某一点水平。这样以后会招致痛苦的经验。

第一百七十一条

儿童对日常生活必需品所具有的价值的注意比天然的荣誉感发展得慢一些。特别是年幼的青少年不懂与钱打交道。儿童会产生各种错觉，而不会用需要花一定数目的钱来获得的这样那样的东西代替另一种东西。在这方面他必须从小就有所经验，不仅仅学习对金钱的估价，而且要学习对失去事物所造成的损失的估价。我们没有必要对青少年的吝啬进行告诫。可是他们往往接受道听途说，我们可以碰到这样的情况，一个儿童出于模仿而吝啬，但出于自身的欲望而挥霍浪费，假如这种弊病不在荣誉感面前让步，那么他应当受到道德的教育。

第一百七十二条

假如学生已经体验到，他必须在其他人中间忍受或不必忍受什么样的压力，必须获得或失去什么荣誉、东西与享受，那么关键在于他应当把这一切如何同他感到有趣或厌恶的各种工作结合起来。审慎的人不久自己会决定、限制并注重如何在这方面通过多种途径由此及彼地使之成为可能，但对于轻浮的人来说却不能充分地记住这一点。因为一个人如对此没有坚定的考虑就将是无性格的人，所以教育者应当帮助他牢记这一点。

不过，假如教学想激发的智力兴趣还没有跟上来，假如道德还落在后面，假如宗教教育还没有进行，那么学生缺少坚定性倒是我们往往所希望的。我们不应太快地结束对于性格客观部分（见第一百四十三条）的训练，对于训育的价值来说常常有很大一部分在于推迟结束训育的时间而使学生处于某种压力之下，这

会有助于推迟工作。按学生的年龄给予他从属的地位，特别是拒绝给他不经允许和随心所欲地去行动的自由，这也有助于推迟工作（见第一百五十二条）。意志方面的审美判断常常很迟才出现，或者与上述经验印象相比显得比较脆弱。此外，这时儿童还缺少道德热情，尽管我们进行性格培养，但假如听任青年人自由自在的话，那么他们只能产生不良性格。与其如此，不如大大地延长青少年用于消磨的时间，甚至幼稚的游戏时间。

第一百七十三条

第三，当性格的主观部分（见第一百四十三条）开始显示出来时，一般在后期儿童年龄阶段，就可开始进行调节的训育了。不对儿童采用说服办法（见第一百六十五条），这条规则适用于儿童的早期。这就是说，只要我们还能利用这条规则，那么就应利用它。但当学生自己说服自己时，这条规则就应停止使用了，此时停止是很适合的，因为他的思想已不再作为轻率的念头产生出来并消失掉了，而是获得了持续性与保持能力。教育者不应当听任学生自己说服自己，也不能用命令来消除这种说服行为，而是必须考虑关心它，以防止它继续错误地发展下去。

我们在儿意游戏中已可看到他们遵守规则的倾向。假如每时每刻都命令儿童应做什么，那么这种命令不可能得到他们严格遵守，而只能常常改变。儿童不缺少自己幼稚的意图，但是只要这些意图不能保持始终如一，那么它们就没有多大意义。而如果这些意图能够持久，如果手段与目的结合在一起成为计划，如果在受阻止的情况下还敢于实施这些计划，最后，如果用一般的观念来考虑这些意图并要求在未来可能的情况下得到贯彻，从而使这些意图按行为准则得到实现，那么这又当别论了。

第一百七十四条

谨慎首先要求不因对学生公开的意见产生反感而使这种意见缩回去，而宁可对这种意见进行不愉快的争辩，只要这种争辩是坦率可靠的，只要学生并不由于出乎意料地重视他的意见而感到太得宠的话。

其次，谨慎要求在学生不立即被说服的情况下，宁可推迟作最后判断，而不要坚持某一种论断。指出学生知识贫乏，需要今后学习什么，这总是容易的。儿童与少年习惯于用来强调自己意见的巨大的坚定性完全是因为他们非常无知。其次他们不知道他们已经说了多少，争论到了什么程度。教学将渐渐地治疗他们的冒昧。

第一百七十五条

但对于训育来说主要的事情是能否使学生在行为中保持一贯性。必须使轻率地提出行为准则的人感到认真地按行为准则行事是困难的。应当按这种方式来指出学生的过错，这一方面可以改变不能坚持的准则，另一方面可以巩固可能坚持的准则。

但我们在这里也把那种尽管聪明但与道德相抵触的准则算作不能坚持的准则。假定这一点学生在事先并不清楚，那么就必须使他在应用中了解坚持这种准则会造成有伤风化的结果。

第一百七十六条

调节的训育常常要求我们用生动的语言来对学生讲话，使他

回忆往事，在他坚持错误的时候预言未来；要求我们引起他洞察他的内心世界，以便使他在他内心世界中找到他的行为同根源的联系。此外，假如这一点早就在他的道德意图中进行了，那么我们就不需要再进行长时间的劝说了。假如教育者的语言越有效果，假如越可以相信学生自己的判断，假如他越已到了他应自己周游世界以观察外国人的言谈与行为的时候，那么教师的语言应当越来越平心静气，越来越简短。因为在他把新的与旧的进行比较时，他对旧东西的敏感性是很小的，当旧的东西已不再深深地铭记在他心中时，他对旧东西的敏感性不久将完全消失掉。

第一百七十七条

第四，情绪应当保持十分平静，头脑应当为清晰地理解作好准备。一般地说这可以对付狂热的冲动（但不是对付一般的热情），而首先是决定了审美判断的培养，乃至道德的建立（尽管不仅仅包括这些）。

假如常常处在欲望的状态，而且停留在这种状态中那么久，以致在这种情况下各种思想汇集在欲望方面，形成了计划与希望，并且使对其他一切的厌烦固定下来，那么任何欲望都能变成热情。因此必须注意一切顽固而常常重复表现出来的欲望。

但最常见的欲望产生于对食物和身体活动的本能需要。

第一百七十八条

首先必须通过不过分的满足来抑制由于本能需要得不到满足而产生的撒野。不要让饥饿诱至偷窃，不要让过久的端坐诱至逃跑。这一告诫决非是多余的。在家庭中人们并不期待这类事情发

生，而实际上有这样的糟糕事例。是的，过分的做法太司空见惯了。

假如需要失去了激励，那么必定会有一定的和无法抗拒的力量来拒绝其他的欲望。这方面应当使学生的欲望转移到能使他活动起来的某些方面去。

假如可以移开能够不断刺激学生欲望的事物，那么这样做就更好。在自己家庭中比在别人家庭中能更多地，也更有必要地采取这种做法。假如不能把东西移开，那么也许可以使欲望慢一点得到满足，可以在以后允许儿童得到满足。

比如在果园里孩子想品尝水果，而断然拒绝他们，这将具有一种导至不服从的危险的刺激作用；而另一方面如果他们要采摘不成熟的果子，尤其是如果要损害别人的果园，那么就决不允许无条件地宽恕他们想品尝的欲望。

在对这种非常明显的事物作类比之后，我们就能作出许多类似的判断了。

第一百七十九条

其次是应当在儿童的游戏中观察他们。自由想象越多，游戏花样变化越多，那么思考机会就越少。但假如常常按固定的规则来重复某一种游戏，假如安排一种学习来使儿童掌握某种特殊的熟巧，那么他们可能会产生一种有时在没有输赢钱的情况下也要尝试玩纸牌的狂热来。赌博是完全应当禁止的。但是在我们对儿童的服从没有完全的把握时，必须监视这种禁令的执行。

第一百八十条

即使儿童只有一般的天赋，但如能学会某一种艺术，例如在某种限度上的音乐与绘画（不同时学许多乐器，不杂乱无章地分散学习各种各样的绘画，而是坚定地努力学会某一种技巧），这对避开与狂热冲动联系在一起的危险是有所帮助的。

假如儿童缺乏天赋，那么我们可以借助他们的业余爱好，诸如植物标本收集，贝壳收集、纸工、甚至木工或园艺活动等来开发其智力。

人们最希望儿童具备诗人的天赋，使这种天赋要求用严肃的学习活动使之得到非常重要的调剂作用。因为，假如年轻诗人专心致志的话，他便会产生一种对自己可能造成危险的要求。

第一百八十一条

我们必须严肃地打消各种以狂热追求为基础的，并暴露出妨碍纪律、努力和时间分配的计划。参加这些计划的人越多，尤其是当夸耀、派性和对抗混杂在一起的时候，那么越有必要打消这些计划。不能让其迅速蔓延开来，否则会很快地使教育辛勤地开垦了的土地变成荒芜。

第一百八十二条

假定避开了狂热，那么道德的确立一般取决于教学如何同活动共同起作用。教学中最首要的部分是宗教课。但最直接的是在学生的交际中发展他的观念，而训育同时也必须一起进行。实际

观念必须为学生逐一地熟悉起来。

第一百八十三条

至于在儿童之间不容易完全避免的，在他们看来至少是可能发生的争吵，首先我们不应禁止他们对出乎意外的肉体攻击作正当的防卫，甚至必须建议他们采取坚决的自卫，但也必须建议他们对对方采取宽恕的态度。然而，我们必须坚决地禁止那种未征求他人意见而乱拿东西的行为，即使拿的是一些无主的或被扔掉的极小的小东西。任何人都不应傲慢，好象他的赤裸裸的蛮横别人必须屈从似的。儿童尤其应当养成对其所有财物有节制地使用的习惯。我们给予他们的派一定用处的东西，只允许他们用于规定的目的，并应当监督他们这样去使用。

儿童相互之间的许诺即使可能是愚蠢的，而且是不可能兑现的，却不应当轻易地把这些许诺解释为无效的。谁作出这样的解释而陷入困境，那么他一定会感觉到这种困境，并从中获得自食其果的告诫。但是，轻率的许诺也是不应当接受的，我们必须从这方面把儿童有时纠缠不清的结解开。

假如学生自己打算感受复杂的正义关系，那么这并不是不受欢迎的。但不能允许用争吵来取乐，相反他们应当学会尽可能防止争吵，避开争吵。但愿他们能认识争吵，牢记争吵是令人厌恶的。

第一百八十四条

这方面为我们开辟了观察儿童的双重途径。因为争吵可以显示儿童的力量，所以他们喜欢争吵；而且他们往往还会出于傲慢

而寻衅争吵。在这里受到了阻扰，在那里就要发泄。我们应当通过体育锻炼来使他们显示力量；在戏耍与游戏中表现出来的非争吵性的竞赛应当受到欢迎。智力活动同样可以让其获得表现自己的机会，也可以引起相互较量，但对基于这种较量上提出的各种要求应明确地予以拒绝。如果在这方面取决于各人的强弱，即熟练程度的话，每个学生都会自行通过其进步与退步获得在实际中有用的衡量自己的标准。将一个学生树立为另一个学生的榜样，这会引起忌妒，而当一个弱者不能作他实际上可以作的事情时，对他最好采取宽恕的态度。

第一百八十五条

另一个观察途径是从正义转向公平。"于我正义之举，于他人则为公平"，尽管这条原理是正确的，但争吵会使人产生不满，甚至引起报复。也许儿童可以通过确定一个人在他赞成或不赞成的事情方面能获得别人多大程度的容忍或接受，从而来锻炼自己的洞察力。但是他们不应当冒昧地想给别人奖励与惩罚。在这方面应做到这样一点，即他们必须在不放弃自己的见解的情况下，乐意地去服从他们的上级。

与此相似的是，在要分配礼物、食物和奖状时，一方面教育者应避免偏爱的现象，并不应毫无理由地背离分配中的均等性，另一方面也不允许学生具有随便获得礼物的权利，这种权利虽然会是一种多少是适当的意见，但不应允许由于这种意见而给予权力。

第一百八十六条

当儿童曾经深入地观察了正义与公平之后，我们不能太匆忙地要求他们具有乐于助人与谦让态度。他们必须有时间先来结束关于正义与公平的思考，并先对这种往往毫无结果的苦思冥想产生厌倦后，才有可能考虑：在争吵中最终却必然要作让步——而正因为这样，没有什么事情可称是宽宏大量的。以后有机会就可提醒他们，假如他们一开始就让仁慈的观念起支配作用，一开始就不仅让有争论的事情平息下来，甚至把它排除掉，那么一切就会顺利得多。

无论什么地方都必须把仁慈尊作较高一级的观念；而正义只能作为较低一级的观念，人们要超越这一观念将必然受到惩罚，因为正义也许是由于相互一致，即从合理的一方获得赞同而得以存在的。

第一百八十七条

最后，关于内心自由的观念问题，在年长的儿童中间，尤其是在少年中间，多少在接近着这种观念（即使还有距离），但程度之不同往往是相当明显的。以执着与聪明行为见长的人，其优点往往被教育者搞得太令人注目，而不是令人觉得微不足道，而儿童们相互都十分注意地观察着对方的弱点，因此他们不会不看到别人落后于先进者多远。因此关键往往在于，不要挑起儿童贬低他人的欲望，而要把儿童的目光引向总归不能逃脱他们注意的事物上。

第一百八十八条

假如青少年觉察到了成人方面糟糕的事例，那我们自然不用去加以揭露；假如这些事例是很明显的，那么，只要青少年没有兴趣模仿它们，或原谅它们，这些事例的作用与其说是诱惑性的，不如说是他们所厌恶的。另一方面，指望他们模仿值得赞扬的事例的这种希望也不大，因此，明确地带着适当的敬意指出值得赞扬的事例，这不是多余的，尤其当成长着的学生开始在较大圈子中周旋，对某些能以错误的印象给人造成误解的事情作比较时，这更不是多余的。

第一百八十九条

第五，假设学生的目光一方面通过在儿童之间的交际，一方面通过榜样，再一方面通过教学，已适当地转向那可以按照实践观念加以区分的事物上，并同时充分地激发起他们对意志方面的审美判断的话，那么就可以进行真正的道德培养了。这就是说，我们进行这种道德培养的依据不应当看青少年能否自己概括以及留意什么是值得赞扬的，什么是不值得赞扬的，并看他们每一个人能否用这种概括来衡量自己；倒是必须向他们所有人，即每一十人，特别注意说明往往为他们不愿听的真理。教育者对其学生的了解越详细就越好。因为当我们指出我们应当观察每十人的内心世界对，我们便能极有效果地要求每个学生作自我观察。在较长时间里回顾学生的行为，回想什么对他产生了影响，区别其善与恶，这就提供了我们通常所称为的进行道德教育的基础，这决不是多余的，或者在教育中甚至可以抛弃的，而是在其恰当的场

合完全必要的。自然有不少人在成长过程中从来也听不到任何严肃的话来对他们作出应有的责备，但任何人不应当如此成长起来。

第一百九十条

这里谈到的仅仅是奖励与责备，但不是生硬的处理，决不是生硬的话语。针对个别行为所作出的责备与惩罚是另一回事。责备与惩罚虽然可以引起对道德内容的探讨，但我暂时先必须把它们搁在一旁。通过管理的强制不能产生道德的改善；依靠行为自然结果来使人机智聪明的教育性惩罚也不能实现这个目的（见第一百五十七条）。但是，没有偏见的学生通过模仿中肯的语言和真正的高尚行为可以促进道德的改善。这样一种语言也包括考虑每个人都习惯于在其内心深处乐意接受的宽恕。这种语言尽可能使宽恕发生效果。但是这种语言告诫人们行为的结果不应指望别人来宽恕。

第一百九十一条

在通常情况下，青少年没有什么大事可以表扬和责备的。当我们应当谨慎地防止夸大儿童错误的事实时（因为夸大的做法倘使不会造成儿童产生恐惧的话，那么或者会使训育效果受到削弱，或者会事与愿违地造成儿童的拘束），有一种夸大是适宜的，它使小事变得更明显，可向青少年更清楚地说明他们自己的所作所为，并可更有效地对付轻浮态度。这种夸大的做法对未来是一种启示。最小的错误因习惯而会发展变大。最小的欲望，如不受克制，会转变为狂热。这样，未来的生活就会变得不稳定，就会

出现诱惑、迷惑——出乎意料的厄运。这种对未来可能性的预见虽然不是一种预言，也不应当把它作为预言，但却有助于告诫学生。

第一百九十二条

假如我们已经使学生把他的道德培养视为一件严肃而重要的事情，那么与世界知识增长联系在一起的教学就能够使道德的热情渗透到学生的整个思想范围之中了，而且能够使道德方面的世界秩序之表象一方面同学生的宗教观念结合起来，另一方面同他的自我观察结合起来。但是，就这一点看，我们将必须更少直接地，明确地表示赞扬或责备。当学生自己已经说了自己做了什么时，再由我们进一步说明就不再象先前那样容易了。但是，另一方面我们还可以帮助他，那就是在一般观念方面，使青年人渐渐地为进步着的思考找到方向。

第一百九十三条

第六，**训育应当及时提醒儿童，并纠正他们的失误**。我们完全可以设想，即使一位年轻人在到达了能够作出道德的决心（见第一百五十条）的水平之后，却还需要多次提醒。诚然，这方面每个人之间有着巨大差别，这种差别只有通过观察才能揭示出来。但是，我们要提醒的东西就是要求普遍实现的道德决心。假如学生不能正确地理解道德决心，或者不把它纳入正确的关系中来考虑，那么是否能实现是不容易肯定的。不管怎么样，对极少数人来说，一般的思考将占支配地位，尤其是青少年可以得到如此多的新东西进行观察、体验，甚至学习，以致很容易使旧的置

于新的东西之后，更会使一般的置于个别的现象之后。然而，假如训育在学生少年阶段找不到他自己想尝试保持的基础，而提醒与纠正已有良好而坚实的基础的话，那么提醒与纠正比单纯的持久的训育（见第一百六十一至一百六十六条）要可行得多。

第一百九十四条

从古代学校与近代学校为道德教育与法制教育采用的原则之巨大差别中可以看出，假如把纪律、果断与坚定性列入现存的道德观念中，那么就可能产生许许多多观点，它们有些是对立的，有些至少是片面的。这一切对立的和片面的观点，包括摇摆于这两者之间的观点会在年轻人的头脑中得到更新；而假如他们重视走他们自己的道路的话，这种更新就更频繁。被学生采纳的原则往往会服从于他们的偏爱，性格的主观部分往往会顺从客观部分。此时教学便有了纠正谬误的使命，而训育必须在这时利用学生表现出其思想受其爱好控制的这种机会。

第一百九十五条

但是，假如学生已获得对其自己的观念和原则的信赖，那么就必须撤销训育了。不必要的评判和令人害怕的观察只能伤害学生的无拘束的态度和引起顾虑。一旦学生已采取自我教育方式，他们就不愿意受到干扰了。

第四部分　按年龄论普通教育

第一章　三岁前的教育

第一百九十六条

由于在儿童生活的头几年中他们的生命还极其脆弱，可见应当把照料他们的身体（这里不能就此进行论述）放在一切工作之前，因此在对儿童进行智育的时间分配方面，应视其健康状况的不同作很大的区别。但不管这种智育的时间如何少，由于早期年龄阶段儿童具有巨大的敏感性和易兴奋性，智育是极其重要的。

第一百九十七条

我们一定要利用儿童完全醒着而又没有什么疾病的时候，提供某些东西给他感官去了解，但不应强迫他去了解。应当避免给予他强烈的印象，同样也不应当迅速地更换给予他们了解的东西，稍微更换一下往往就足以重新引起他已疲乏的注意了。给予眼睛与耳朵某种程度的完满的了解，以使这些感官均衡地熟悉它们全部感觉范围内的事物，这乃是值得期望的。

第一百九十八条

我们通过无害的方式为儿童自己的活动提供场所，这首先是为了让他获得四肢活动的练习，也是为了使他通过自己的尝试促

进对事物和对事物变化的观察。

第一百九十九条

必须极其谨慎地让儿童避免获得对他人的可恶可厌的印象，不管这人是谁。任何人都不允许将儿童当玩偶来对待。

第二百条

但同样，任何人也必须不听任儿童来摆布，至少在儿童表现出暴躁的时候，不能这样做。否则养成儿童的任性将是不可避免的结果，这一种结果在那些有疾病的儿童身上，由于我们必须对他们表现出来的痛楚表示关注，而几乎是不可避免的。

第二百零一条

必须让儿童不断地感觉到成人的长处，常常使他感到自己无能为力。必要的服从就基于这一点之上。在合理地对待儿童方面，总是在儿童周围的人比其他很少在他们周围出现的人更容易得到儿童的服从。假如儿童情绪激动的话，我们必须给他时间，让他平静下来，不到万不得已，不要提出别的要求来。

第二百零二条

必须少用引起恐惧的暴力，除非有必要在迫不得已的情况下为了有效地进行威胁与制止儿童放肆行为。在儿童很早的年龄阶段就必须加强管理了，以便在今后不必用极有害的方式迫不得已

地采用强硬手段。

第二百零三条

从儿童早期起就要认真细心地对他们进行语言教育，以便不使陋习与耽误根深蒂固，否则以后往往要造成大量的时间损失和麻烦。我们必须避免使用不自然的表达方式，因为这种表达方式表示的意义超出儿童的思想范围。

第二章　从四岁至八岁的教育

第二百零四条

真正的界限划分不在于年龄，而在于基本的照料需要是否已结束，四肢的与语言的有关应用是否已出现。这时儿童已能自己从许多眼下那种令人不愉快的要人照料状态中摆脱出来，由此已可得出结论，他们此时在争取更大程度的安宁与快乐。

第二百零五条

儿童越能自理，外界的帮助必须越少。同时，在管理方面，只要在儿童早期往往不能完全避免的任性的最后迹象还没有消失以前，就必须加强管理的坚定性，对某些儿童来说还必须加强严格性。但这种做法的先决条件是：没有人会画蛇添足地引起儿童进行某种自卫。儿童越清楚地理解对于他采取的不可动摇的纪律，就越容易使他服从。

第二百零六条

为了使儿童能公开发表自己的意见，以便使我们能够研究他的个性，我们必须按情况所允许的程度给予他可能多的自由。但在这一年龄阶段的主要事情是：我们必须防止他养成糟糕的习惯，特别是同不好的意识形态有联系的那种坏习惯。

第二百零七条

在这里我们直接来考察一下两种实际观念，但用不同的方式，即从仁慈与完美性的角度来考察。属于完美性的各种观念，儿童几乎总是由自己形成的，而仁慈的观念较少自我发展，我们必须教给他仁慈的观念，但这种教导不能直接地进行。

第二百零八条

在有些儿童身上常常表现出一种恶意来，我们应当非常认真地把它完全视为糟糕的标志；因为一种从这方面一下子变坏了的性格，再也无法彻底地改好了，而这种变坏有时开始得很早，在这方面可以做的工作，基于以下一条。

第二百零九条

首先可以假定，我们不应当常常让少年儿童单独地在那儿，而应当使他们的一切生活习惯合群起来，并使这个交际圈子有一种严格的纪律起支配作用。这样，恶意的表现就是出格的话，那

么一俟出现这情况，儿童就有这种起支配作用的纪律约束自己。儿童越习惯于服从一种共同的意志，并在这种环境中活动和感到快乐，那么他就越不能忍受孤独感。我们应当让作恶的儿童孤独，而这也就是对他的惩罚。

第二百十条

但是，这样的惩罚是以少年儿童较强的敏感性为前提的，一旦我们让他孤独，他就会哭，就会不知所措，就会感到十分软弱，而当我们重新把他接纳到伙伴中间来时，他将立即感到快慰。假如我们耽误了这一年龄阶段，假如作恶的儿童已对他曾经在其中能够愉快地生活的圈子产生了反感，那么上述那种惩罚将造成别的儿童的痛苦，而重视严格的法规也只能是多余的了。

第二百十一条

排斥恶意的合群精神还远非是一种真正的仁慈。甚至在通常儿童作品中对于仁慈的描写可能有被作为简单杜撰出来的无稽之谈而不加理睬的危险。因此，关键在于首先确立仁慈的信念。虽然一个儿童由于受到教育而不断地为仁慈举动所感动，但会因习惯而变得麻木不仁。我们应当取消对他进行习以为常的关心。当我们重新给他这种关心时，他就会把这种关心视为我们自愿的举动，并敬重这种举动。而假如儿童把为他们作出的关心视为我们的义务，视为某种机械的反应，那么这种误解便将成为他们许许多多道德判断的明显的渊源。

第二百十二条

假如我们不愿使儿童的心灵变冷，不愿扼杀其仁慈的萌芽，那么必须对必要的严格辅以宽容，而对宽容辅以和蔼可亲。在我们这里谈论的年龄阶段中，儿童的情绪还直接依赖于我们如何对待他们，长期地对他们不亲热会促使他们变得冷漠起来。

一方面充分地突出仁慈的思想，另一方面真正地激发儿童仁慈的观念，这双重任务虽然在儿童年龄阶段还不能完成，但是，如果我们把受到好合群的态度支持的同情感同儿童作为较高尚的事物来依赖的仁慈的信念结合在一起的话，那么我们可以有许多收获。宗教教育那就有了它的基础，并继续会对儿童有所促进。

第二百十三条

虽然一般的完美思想同仁慈的思想一样离开儿童尚远，可是开始对完美思想范围方面进行初步的工作远非是困难的。如同儿童生长发育一样，他的能力与熟巧也在增长，而且他也为自己的成长而感到高兴。不过在这方面有无数要重视的各种能力和各种程度熟巧的差别，特别是因为教学接着就要开始，尽管这种教学还未构成儿童这时的主要的有计划的活动，却在这方面已部分地带有综合的性质，并部分地带有分析的性质了。

第二百十四条

当儿童自由活动的范围扩大的时候，当他通过自己的尝试获得越来越多的经验，此外还往往极需要从教育者方面得到有意识

的引导的时候，经验便超过早期的想象占据优势，固然这种情况在不同的个人身上迥然不同。但是在儿童努力谋求获得新经验的过程中常常会产生各种天真的问题，他们假设教育者是无所不知者，他们的提问没有目的，而取决于一时的情绪，且如果不立即回答他们，那么这些问题就会永不重新提出来。他们的许多问题仅仅涉及到一些话语，只要对他们有疑问的事情说出合适的名称就可以加以消除的。另外有一些问题是关于事件的关系，特别是人的行为的目的，不管在这里是否指假设的人，还是指真正的人，都是没有差别的。尽管有些问题不能回答，有些问题不允许回答，但就整体而言必须使儿童爱问的倾向不断得到鼓励。否则，因为在问题之中存在着原始的兴趣，教育者在以后往往会对这种兴趣有一种难言的失落感，而用任何办法也不能再重新使这种兴趣产生出来。儿童的提问在这里提供了机会，我们可以把解答问题同许多必须为今后教学打下基础的工作结合起来。不过回答应当及时而彻底，不应当拖延，教育者必须驾御儿童情绪的波动，这种情绪通常是不能让人试验的，而且往往会发生不可捉摸的起落。

第二百十五条

只要我们对包括回答儿童问题在内的分析教学还不能安排一定的课时，就应当使这种教学同引导、交际、活动与从这里引起的习惯、锻炼、道德判断以及初期的宗教印象等结合起来，部分也应同阅读练习结合起来。

第二百十六条

尽管儿童还不能整小时地坚持稳定的注意，但初步的综合教

学，阅读、书写、计算、最容易的组合和初步的观察练习，属于这一年龄阶段后期要开始的事情。因为注意的程度比注意延续的长短更重要，所以我们必须对儿童较短时间的注意表示满意。

我们应当注意在这里所举的教学内容。数数、组合、观察属于儿童智力自然发展的活动，我们不能通过教学来创造这种智力，而只能促进这种智力的发展。因此，必须在这里尽可能充分地分析这种措施。而读与写只能通过综合教学来教（可是必须先作语音分析之后进行）。

1. 组合——一般是完全没有理由忽视的——它属于最容易的、而且可使其他许多学习变得容易起来的练习，对于儿童来说是真正适合的。开始时可以变换两样东西的位置，即左右、前后、上下。下一步是将三样东西在一条线上作六种放法。从上述一堆东西中取多少对，这是最容易回答的问题之一。而这方面进展到多远，必须视情况而定。只是不要用字母，而要用实物与儿童自己来占位置，来组合和改变位置。这些工作我们必须部分地象游戏一样教。

2. 直线有助于初步的观察练习；在直线上可画垂直线或斜线（也可在不同位置插大头针，使其靠拢在一起和相互交叉，其次可用跳棋子等类似的东西），然后可对圆作多种分割与演示。

3. 计算也同样需要用直观教具来教学（如钱币），用它们来数数、作不同的放法，以便使儿童了解和、差与积，开始时只能是小数目，例如12或20。

4. 可以把字母和数字写在小纸板上，以此作不同的组合，这有助于阅读教学。假如阅读学习进行得较慢，那么我们不应当在这时忽视其余的智育，以为其余智育的基本条件仅仅是阅读似的。阅读往往需要很大耐心去教，我们不应让阅读造成儿童对教师与书本的反感。

6．简单的绘画有助于书写，我们必须把这种绘画同观察练习结合起来。假如进行了书写的话，那么这将促进阅读。

第二百十七条

但在这方面也有某些儿童会落后的。开始他们由于对学习不感兴趣的情绪而对学习变得生疏，后来便产生缺乏学习能力的感觉。在无数学校中总有一些儿童试图努力向前和一批儿童试图随大流，在这样的地方我们往往可以取得成效，但多半是通过让学生相互模仿，而不是由于他们内在思想的一致性。在这样的学校中也还有一些令人深深感到烦恼的后进生。

第三章　少年年龄期的教育

第二百十八条

接近早期童年时期的少年年龄期的界限划分（只要这种界限是可以确定的话）是以这样的一些特征为根据的：如果少年被允许离开成人，他是乐意离开的，同时他不再象儿童那样，当他孤独一人时会感到不安，而是相信自己充分了解他附近的经验范围，并能从这一范围出发看到各种无限的远方。因为少年还不知道腼腆（这种腼腆是小青年进入成人圈子所具有的一种现象），所以成人越要关心同他交往，限制他，给他分配时间，节制他自负的信心。因为即将成为青年的少年的界限存在于这样的特征之中：他还没有坚定的目的，成天地玩着，无忧无虑地度日子。同时他梦想有那种似乎存在于任性的力量中的男子气概。这种游玩的活

动如我们不去人为地干扰的话，将保持很长时间。

即使这阶段的少年在科学上有了良好的进步，也同样还远远不能完全忽视教学同感性活动的联系。基础不应动摇。

第二百十九条

对于这一年龄阶段来说，主要的事情是防止思想范围的提早形成。教学就是必须关心这件事情。虽然绝大部分学习，不管它形式有何等多，都是通过对话语的理解来进行的，即通过学生从早已结集起来的思想积累出发去感觉这些话语，从而进行学习的。但是，正是从这一点出发我们可以看到大量的表象大部分已相处在一起，教学只要能把这些表象带到新的形式中去即可。而这必须在学生的思想积累还较容易变动的时候就进行，因为以后这种积累会渐渐地具有较固定的形式了。

第二百二十条

正如少男和少女有所区分的那样，各种个性也是有所区别的。教学应按照各种个性既在内容方面又在形式方面作出相应的分类。而家庭则是根据其等级利益来对教学作分类并来确定其孩子必须进行多少教学的。

从教育学上看，一方面要教学的任何课程都必须是一种适合少年的智力活动，另一方面当这种智力活动成功的时候必须适应个性的整个情况，不应使其能力枯竭，或不适时宜地对它提出要求。

但是象下列这样的一些结论是不对的：第二种课程是与第一种课程实质性地联系在一起的，第三种又与第二种，第四种又与

第三种实质性地联系在一起的，结果是，谁开始了第一种课程，就必须接着进行第二、第三和第四种课程。这种结论适合于学者，这些学者就其人格而言早已超越了教育学基本问题的范畴；而这种结论在对少年教学方面仅仅说明了作为各种科目前提的课程之连接，可是对教育必须赖以为基础的心理学方面却不置一词。表象群往往是分散地单独存在的，而表象群的对象有着极密切、极必然的联系。因此，仅仅从各种角度出发编制广泛的、包括丰富学习内容的课程，对儿童个性是没有什么帮助的。

假如某种课程需要对某些基础知识作好必要的准备，这情况就不一样了。这时如下的结论就正确了：谁不能掌握那种基础知识，谁也就不可能学好这种课程。

第二百二十一条

其次，对青少年能力的测试为采用正确的基础教学方法，同时为教师合适的、不令人讨厌的个人行为提供了前提，借此可以避免抱怨学生的无能而去纠正不正确的教学方法。

要照顾迟发展的少数学生是困难的，除非可以尝试弥补在对他们教学中所缺漏的一切（包括身体照料或引导他们进入较大的经验范围与在教学方式变换等方面的欠缺）。但是，在这些学生明显地表现出自己要不断积极努力以前，即使一开始就对他们加速教学进度也是不会有好结果的。

第二百二十二条

现在回过头来谈谈道德原则，在这里我们首先要提到正义与公平的观念。这两种观念是出于对人际关系的考虑，早期年龄阶

段的儿童之所以对此不太能理解，是因为他们在家庭中各方面都处于从属地位。而少年却更多地生活在他们同伴中。对他们的必要指点不要总是很迅速，以致使他们没有作自我判断的时间。自愿结伴、表现个人尊严、甚至用暴力来争夺，这在少年圈子中并不少见。从教育方面而言，此时需要对他们讲解概念，此外还需要对他们进行管理与训育。但是，教学也要从另一方面体现管理与训育的类似做法，使学生不带偏见地进行观察。这种教学必须通过讲解诗歌与历史来进行。

第二百二十三条

从另一角度考虑也要转向历史。在前面已讲到（见第五十六至六十一条）仁慈的思想引出了宗教教育的必要性，这种教育有赖于历史，而且是古代史。这里要求在空间与时间上扩展表象范围，即使这种扩展是非常不完全的，却为任何一种教学，甚至乡村学校的教学，指明了一般必须达到的一个目标。

第二百二十四条

同样不可动摇地确定的第二点就是计算，其重要性甚至超过阅读与书写。计算一方面有助于清楚地理解极一般的经验的概念，另一方面在经济上必需用到它。

第二百二十五条

十进制的计算学生极有可能自己想得出来，而圣经历史，完全可以肯定没有学生能自己想得出来。这两者必须首先作为综合

教学来看待。在这种教学中无论如何应考虑到一定要对学生现存表象群（见第二十九条）产生影响的困难性。虽然我们在此不应得出结论，说整个历史应同圣经史结合在一起，整个数学应同计算结合在一起（见第六十七条），因而在教育学也如此论证，但是，不管怎么样，这一点是肯定的：表象群的作用是随着表象群的扩展与多种多样的联合而增长的。因此，只要情况与学生的能力许可，圣经史和计算必须如愿地用来进一步丰富历史与数学的教学，即使在不能指望达到多方面教育的地方也如此。

第二百二十六条

其次，在选择教学的内容方面可以考虑诗歌与自然，但同时我们必须非常谨慎地防止超越必要的顺序。寓言与故事，如格勒特的著名寓言与故事，需要有时间来讲解，我们不应当太早地使少年失去对于寓言和故事的兴趣爱好。就动物学而言，在儿童年龄阶段的教学与画册结合起来是最容易，最不成问题的。适合少年的最容易的植物学教学首先是收集植物标本。假如没有什么特殊情况要在某些场合突出外语教学的话，那么外语可以放在最后一位来教。至于古典语言，因为神学、法学、医学，甚至整个学习内容的课程都是紧紧地与这种古典语言粘合在一起的，因此古典语言必须始终构成学术性学校的教学基础。

此外，教学范围显然在很大程度上取决于水平与能力的外部关系，因此我们不能确定地规定一般教学内容。教学的任务始终是要在规定的范围内靠拢多方面的教育，但多方面兴趣的发展远非取决于教学内容。在非常有利的情况下，当教学辅助手段非常丰富时，关键在于不要忘记教学的真正目的。

第二百二十七条

不但必要而且有用的教学往往由于某种不当的方式而使少年受到压抑，虽然人们力图借口学生的学习水平来掩盖这种方式的不当，但在其他地方却会明显地反映出来，诸如，少年的勇气、决心、机智、特点、体育和智慧创造因此而大大地受到损害。课时不多的体操对此将不可能是彻底的解救办法。最好的弥补办法在于避免让儿童产生游手好闲的恶习。之所以如此，因为这样便可使儿童的注意力特别集中，并且教师可以按照对这种注意力的观察结果来确定各种措施，而从另一方面看，家庭教育也必须在对付良好的教学同样自然地会造成的压抑方面起合作作用。学校教育必须为家庭教育留出必要的时间。从后一点看，虽然在迫不得已的情况下特别强调要求家庭教育能使少年有充分的事可做，但是，家庭作业通常不应占据大量的时间，而恰恰相反只能占据极少量的可能时间。其余的时间如何用，对于这个问题，家长与监护人必须按照对个性的观察来作决定，并且对结果负责。

第四章　青年年龄期的教育

第二百二十八条

此时教学是否可以结束或者应继续下去，这就是说，教学能够起到的一切作用，现在基于青年人自己对于维持学习与继续学习的重视程度。一方面知识的内在联系，另一方面知识同行为的联系，两者必然极清楚地呈现在我们的眼前，如果关键仅仅在于对付惰性或者轻率，那么是可以利用青年人想要达到曾经预定了的

目标的强烈动力的。但是，另一方面现在恰恰应担心与避免他们产生错误的动机，这类动机只能扭曲他们天赋的表现。

第二百二十九条

此外，我们曾经给予儿童与少年以宽恕，但对青年将停止采用这种态度。青年人的全部干练将受到注意，他在社交中的地位取决于其干练程度。他肯定会感到在成人中获得尊重是困难的。有人会对他所获得的不相称的地位提出异议。他受到对手的包围，受到期望的激发，这种期望常常是难以节制而恰恰是极其必要的。

第二百三十条

现在假如青年相信情况有利而不顾一切地要求去追求他的舒适，那么教育就到了终点，我们只能用这样的教导与启示来结束这种教育了，即指出：未来的经验可能会提醒青年回想起这种教育来。

第二百三十一条

而假如青年人心目中有某一目标的话，那么他所追求的生活方式和推动他的动机将决定我们还能为他做什么。他所养成的荣誉观处于行为计划与准则中间，并各按其倾向趋于外向或内向。

第二百三十二条

只有在他由于自己的失误而感到羞耻的情况下，他还能顺从我们。这种情况必须利用来给他进行补习。此外有义务坦率地告诫他对自己提出严格的道德要求。我们此时几乎不再能期待他完全开诚布公了，至少无法要求他这样做。青年年龄时期的沉默寡言是自我克制的自然起点。

第三编
论教育学的特殊分支

第一部分　对于特殊教学内容教学的教育学分析

第一章　关于宗教教学

第二百三十三条

宗教教学的内涵必须由神学家来确定，而哲学必须证明，没有任何知识能够超过宗教信仰的可靠性。至于教育学关系方面，既可以对宗教教学的开始，又可以对宗教教学的结束提出一些看法来。

坚信礼以及紧接着准予圣餐这两件事标志着宗教教学的结束或至少是宗教教学的顶峰。坚信礼是一种特殊的教派所具有的，而圣餐则是所有基督教徒普遍的联谊活动。伴随着第一次圣餐出现的心灵深处的活动，将产生这样一种感觉：在与各种具有其他信仰的人区分开来的感情上获得了胜利，特别是因为严肃的道德

追求的一般条件是与允许给予圣餐结合在一起的，这也就是说，如果具有其他信仰的人允许参加这种仪式的话，他们已被假定完成了这种条件。因为宗教教学不得不明确地说明各种教派的不同学说，而既然基督教倾向也属于重要的信仰观点可以作改变的教派，对于某些人来说属于一种难以遵守而更有必要记住的义务，所以启蒙性的宗教教学也就必须对学生造成较大的影响。

第二百三十四条

假如在学术教学中很早已开始希腊语的教学，那么就有可能通过柏拉图关于苏格拉底之死的对话，特别是通过《批评》和《辩护》两篇，来强化基督教学说的印象。在关于基督教团体的教学使学生感到其全部威力之前，必须首先使他们对基督教学说获得较强的印象，而不是较弱的印象。

第二百三十五条

假如我们现在回过头来想想，那么关于各种教派特点的那种宗教教学是以一般基督教为前提的，而对于一般基督教来说又是以包括旧约全书的圣经史为前提的。但是，试问，圣经史本身是否还有一些什么要作为其基础的呢？

第二百三十六条

宗教不可能自圆其说地仅仅作为历史的和过去的，但还在继续下去的东西。教师当然必须恰当地利用眼前自然界的例证。这方面已需要一些自然知识并具有智慧与力量，但这还不是第一

位的。

第二百三十七条

纯洁的家庭感情是容易产生的，并毫无疑问地会升华为父母乃尊长的观念。只有在缺乏这种感情的地方，我们才可借助教堂与礼拜节作为培养恭顺与感激之情的明确象征。一种无处不在的爱、关心与监督使学生形成了对上帝的初步概念，这种概念一开始局限于儿童的认识水平，而且只能是逐渐扩大与提高的。

第二百三十八条

但在学生了解那种对古代的神话般想象之前，就必须使不庄重的杂念得到净化与提高，并使学生牢牢地铭记这一点。这样，这种想象就会通过那种明显神话般的和原始的事物同庄严崇高的事物之对照而产生正确的影响。这方面在适当的教学中是没有什么困难的，但会出现由学生个性造成的其他困难。

第二百三十九条

有些人对太多地谈论罪过无法忍受，因为这样他们或者会担心过失被别人知道，或者会产生巨大的恐惧；而另外有些人，他们只能为极强烈的措辞所震惊；还有些人，他们鼓吹自己在反对世界的罪恶，以值得自豪的信心面对着世界。也有些苦思冥想者，他们没有听说过斯宾诺莎学说，他们自行把合法的视为合理的、上帝准允的，从而把权力视为法的实际证明；而有些蔑视纯粹道德的人，他们则避免用祈祷来表露恶劣的行为。也许在儿童身上

早已出现这样一些错误观念的种种迹象了，特别是当他们熟练地重复他们听到的说教或者尤其是他们的大声祈祷受到过表扬的时候。

因此必须观察宗教教学对每个学生的效果。这也是**家庭教育**的一项任务。

第二章　历　　史

第二百四十条

担任历史课的青年教师常常犯的最普通的错误，是在讲授中无意地讲得**海阔天空**。这恰恰不是兴趣的激发，而是将事件编织得东拉西扯。这暴露了缺乏准备，但这方面不仅需要**准备**，而且甚至需要讲授**预习**。

第二百四十一条

假如历史首先应当纯粹象**编年史**（但也应当在一个固定画面中）编纂起来的话，那么这种编纂要求使读者对历史的前后左右（同步的）思考变得同样容易。值得注意的名字必须构成一定的组合与系列，而且必须使教师熟练地从各组合中提出最值得注意的名字，或从一个长长的系列中把**最重要之点**汇集在**较短**的系列中。

第二百四十二条

其次，关于等级、宪法、机构、宗教习俗和文化阶段的用以

说明事件服务的一般概念，教师不仅应当搞清楚，而且也必须考虑他如何能够向学生作阐述和使他们记住的条件。就因为如此，最初的历史教学应排斥大多数一般性的反思。主题较简单的古代历史，在对早期青年讲授中起的作用是激发新的政治兴趣。

第二百四十三条

再其次，必须考虑讲清一件错综复杂事件的困难。这方面首先要有清醒的思路，借以使所有不是有意要间隔开的各点用一条讲述线索清楚地贯穿起来。此外，还要有流畅的言辞来作为前提，如没有这方面的认真锻炼也就不可能进行出色的历史讲解。但是仅仅有流畅的言辞还不够，还必须安排间歇，因为否则就不能达到专心与审思的交换，是的，因为否则就会由于前摄抑制而不能形成序列。① 因此，什么时候开始上历史课，什么时候下课，什么时候安插复习，这并非是无足轻重的。

当讲述者仅能按照次序把话一句一句讲出来时，一种完全异样的事件完形浮现在他自己的眼前，而他应当把这完形授于听众。这种完形是同平铺直叙不一样的，多种多样的兴趣使这种完形在讲述中有起有落。因此必须决定，每次讲话应当如何恰到好处地在事件承上启下处继续下去，而什么时候应当转折，以使讲话包含附带的情况。左盼右顾而不失方向，这全在于表达的力量。教师在讲授中有时在这里必须控制描述，在那里必须作长的渲染。而当他感动了听众时，他自己却不能失去镇静与周密的思考。

① 见《心理学教科书》第141页、150页与其他各处。

第二百四十四条

在一切要求中还有一个主要的要求，那就是表达应尽可能简单。近代史学家所使用的扼要而又抽象的语言对文科中学高年级学生来说也几乎是不适合的。教师必须完全避免近代小说家的那种多情善感或诙谐。古典作家是唯一可信赖的榜样。

我们可以练习讲述希罗多德[1]的故事，我们必须真正完全地把故事的尽可能忠实而流畅的译文背出来。这对儿童的影响将是惊人的。以后我们可以用阿利安[2]和李维[3]的著作。这些古人把他们的观点与动机借助故事主人翁之口讲出来（同时讲述者避免讲出自己的想法），这种讲述方式是应当认真模仿的，只有在学生掌握了这方面的艺术修辞本领时才可停止使用。

第二百四十五条

假如上述的初步练习（见第九十——九十三条）同基础的和实用的历史课程结合起来了，那么就必须使业已获得的本领按照各种情况与需要在实用中得到发展或限制。就这一点而言，由于出现的情况千变万化，因此不可能定出普遍适用的规则，与此同时必须注意如下一点。

一般地说，不仅仅可以借以形象地说明和演示历史内容的一切辅助手段（肖象、大楼图画、遗址的图画等等）是值得采用的，而且特别是我们必须把描绘古代的地图视为非常必要的手段，必须

① 希罗多德（Herodot 约公元前484—前425年），古希腊历史学家。——译者注

② 阿利安（Arrian 约95—175年），古希腊历史学家和地理学家。——译者注

③ 李维（Livius，公元前59至公元17年），古罗马历史学家。——译者注

拥有它，不要疏忽展示它。同时，这种辅助手段实质上还包括一种标志，如由施特拉斯用狂飙时代这个名字称呼的标志，这种标志不仅仅揭示了各国历史的同步性，而且揭示了各国之间分合交替的情况。假如我们缺少这种辅助手段，单纯地去记忆事物，那么这将浪费许多时间，并会损害良好的情绪。

其次，我们必须分析一下如下的种种教学。

第二百四十六条

1．首先，在学生早期开始的地理教学中，只要对一十国家的讲述一结束，学生就会产生这样的问题：这个国家过去是什么样子的？因为，认为城市和其他人类杰作并不象山脉、河流和海洋一样古老，这种认识是一种正确的观念。所以，如果在讲授今日地理时不能立即停下来演示与讲解过去的地理图的话，那么补充说明有关该国从前的一些情况也是很有益的。但这里我们不应卖弄讲述本领，恰恰应当避免这样做。同时，尽管问题可以追溯到时代问题，可是也应从国家方面讲起。不过应当讲一些关于过去民族大搬迁与战争运动，借此使学生对平静的土地有一个活生生的表象。因此，一开始（例如讲述德国地理）对远古时代的讲解应当尽可能简短，而在把法国、英国、西班牙、意大利前后连接起来讲时，有关历史讲述就会渐渐地相互结合在一起。我们可以让学生仿佛看到离开我们遥远的历史。假如我们认为可以把地理教学分为第一和第二两个教程的话，那么对此可以作更确切的说明。在第一教程阶段讲授最一般的地理常识就可以了，例如，不久以前德国还是一个比现在更分裂的国家；曾经有一个较远古的时代，那时某些城市和邻邦君主相互交战；骑士们住在一般人难以进入的高地；为了更好地整顿秩序与监督，德国被分成了十

个那，如此等等。

在第二个教程中则可以教更多的事实，可是对古代史还不能讲得太多，只有近代史可与地理适当地结合起来，除非在有古代标志存在的地方，例如意大利的遗址，英国的复合语，瑞士的特殊政治构成及其在地图上明显可见的区域分割和语言差别。

假如我们在别的一些课时中象有时被建议的那样（尽管借此只能使学生获得片断知识），想讲授各种人物的简短传记来作为对中世纪与近代历史教学的基础准备，那么这在那种历史讲述对地理作出补充之前至少是可行的。但是，这样一来挂一张年代表在墙上就显得更有必要了。同时，我们必须利用每一种机会指出年代表上的各时期，使学生至少掌握一些确定的时期。否则我们会陷入那种由零散的传记造成巨大混乱的危险。

第二百四十七条

2．对于早期青年来说，历史被学的主要部分始终是希腊史与罗马史。先讲述一些荷马神话中的优美故事，这是符合实际的，因为历史是同民族信仰联系在一起的。但是，两条歧途是应当避免的，一条是，为了求全而陷入详述神统记或令人厌恶的寓言之中去（这种求全是没有意思的）；第二条是，让学生背诵神话故事。只有真实的历史才应当让儿童背诵出来。神话是少年或成人的课程。

波斯历史也许必须象希罗多德做的那样连贯地讲述，应当以插曲的形式同亚述与埃及联系起来讲，同时希腊的讲授必须保持首位。而相反，《旧约全书》中的故事可单独地自成一条教学线索。在早期教学阶段讲述罗马历史时，应以讲述罗马的神话作为起点。

第二百四十八条

假如按古人榜样作出的详尽讲述赢得了青年人的注意，那么学生仅仅让教师讲述下去的愉快情绪还不能表明讲课对学生的印象，而必须接着作出简练的概括，按时间顺序背诵一些要点。这里应当注意下列一点：

应当依靠印象深刻的年份记住主要历史事件，以免产生混淆。只要涉及一件主要事件的联系的话，那么记住个别年份就足够了。假如我们想增加第二、第三个年份，那么越多地把它们堆积起来，越是没有意义，因为这些年份将由于增加了记忆困难而削弱了它们的作用。在某一个国家和在同一个国家的历史教学中更应当让各个年份尽可能保持较大的时间间隔，以使后面的年份能更好地为那种与各国历史相联的同步性服务。同时在古代地理讲述方面我们也应当简洁，但必须要求确切地铭记住。

第二百四十九条

在详细讲述后再作一下概括，这对学生是有好处的，他可以对我们讲得较少的片段自己作出假设；这方面一定发生过许多历史课本与教师对其缄默的事件。这样可以可靠地防止获得错误的印象，即当教师仅仅扼要地讲述下去的时候（事实上以后这在某些方面是不可避免的）有可能使学生产生的印象。

第二百五个条

3．中世纪历史既不能靠语言学取得帮助，而且同今天的状

况又没有相似之处，因此比讲授年表和地理更清晰地讲授中世纪历史是困难的。但我们不能因此而满足于说，从中世纪历史教学中将产生一种没有兴趣单靠记忆的极大负担，而应当想办法来克服困难。前提是必须认真地将伊斯兰教、教皇制度、帝制，连同封建制度介绍与讲解清楚。大多数事实，乃至卡尔大帝可以作为描写民族大迁移的补充。接着可以开始讲授德意志历史的线索了。通过整个历史来引出这条线索以巩固同步性，这在大多数情况下将可以视为适宜的。不过对此有一些疑问。虽然奥托、亨利与霍恩施陶芬[①]以及可以插入的一切在某种程度上产生一种有联系的整体，但空位时期[②]造成了不幸的中断。尽管在讲述鲁道夫、阿尔勃莱希特、巴伐利亚的路德维希[③]时似乎情况有所好转，然而从卡尔四世到弗里特里希三世的皇帝的名字并不为讲授提供这样的联结点，以致我们完全可以选择这些名字作为那个时期全部历史的同步性编年支柱。因此，比较好的是，在讲到把巴伐利亚的路德维希皇帝逐出教会——建立伦塞选帝侯联合会，教皇如何来到阿维尼翁时就可以中断了。我们可以在这里回过头来讲述卡尔大帝，把法国、意大利，甚至英国放在前而讲，使交叉的历史讲完整，并继续下去，按年代顺序突出勃艮第[④]和瑞士，同时突出法国与英国之间交替发生的战争命运，然后停留在卡尔八世时的法国与海因利希七世时的英国问题上，以便重新充分地突出德意志历史。应当把胡斯战争作为宗教改革的先驱来看待。其他一切必须巧妙地插进去讲。有些有变化的总结可留在复习时进行。

---

① 奥托、亨利与霍恩施陶芬均系中世纪德意志皇帝。——译者注

② 空位时期系指1254—1273年。此时各邦割据，德意志没有皇帝，故称空位时期。——译者注

③ 鲁道夫和阿尔勃莱希特均系德意志帝王，路德维希系德意志公国巴伐利亚国王。——译者注

④ 勃艮第系西欧历史地区名，这里指中世纪的一个公国。——译者注

第二百五十一条

4. 对于近代史的讲授来说，我们应当利用它所包含的时期没有象中世纪那样长的优点和它可以分为三个完全不同阶段的优点。三个阶段是：威斯特法伦和约以前①，然后是从那时起到法国革命，最后是到我们现在。我们必须细致地把这些阶段相互区分开来，首先应当按年代顺序讲述每阶段的主要历史事件，紧接着讲述各国最必要的历史。在对每个历史阶段作了这样的讲授并通过复习使学生适当地记住以后，才可以确切地进行人种学的较详细的补充讲授，这种讲授对于每一个国家将追溯到中世纪并延续到我们现在。假如复习对每一个国家来说能更完美地说明过去课上只是讲了个大概的内容，那么这种复习是没有害处的。

主要的事情是，没有一种仅仅在某种程度上对保证完美的教育有所要求的教学，能够在它对历史进行实用考察并按此进行教学之前，认为可以结束了。这一点虽然主要是针对近代史而言的，因为它同目前有着直接的联系，可是中世纪历史与古代史也必须按此重新作出思考。

历史应当是人类的教师，而假如历史没有做到这一点，那么青年历史教师应当负起大部分责任。

第二百五十二条

概括得出色的，不带偏见地撰写的各门学科的发明简史、艺术简史和科学简史应当在文科中学里，特别是在高级市民中学

① 威斯特法伦和约系1648年签订的和约，该和约结束了德国历史上著名的三十年战争。——译者注

（这种中学与大学不相衔接），作为历史教学的结束。

在整个历史教学过程中伴随着诗歌教学，这些诗歌即使并非直接选自各个时代，却与各时代有联系，即使与时代有非常大的距离，但在某种程度上可以使学生认识人类的思想所具有的自由冲动是有很大差别的。

评注：对于每一个国家来说祖国历史并非相同的，假如我们从这历史中取一段来向早期青年讲授的话，那么并不都是有趣的，而且由于历史同各种重大事件有着联系，因此往往是难以理解的。假如我们想及早应用历史来温暖青年的心灵，那么需要特别小心，以便恰恰在少年时代激发他们的理解力与热情。

第三章　数学与自然

第二百五十三条

数学课程设置与其它课程相比有些特殊，这纯粹是由于推迟和忽视数学教学所造成的现象。但是数学家很少有兴致切实地教儿童，这是很自然的。人们由于算术而忽视了组合与几何教学，并试图证明那种教学没有激发起数学的想象力。

最重要的是重视大小及其在什么地方出现的变化。这就是说，即使开始教学时学生还不能确定什么是多的、少的、大的、小的、近的、远的，但应当让学生在能够做到的情况下数一数、量一量、称一称，而在不能够的情况下至少估计一下大小。

特别应当注意的一方面是排列、变化和组合的数目，另一方面是那种相似平面与主体取决于相似线的平方和立方关系。

评注：关于不必要地增加早期数学教学困难的某些问题，本来应当谈一谈，但这里不是地方，因此只能简单提一下，某些方

面困难在于语言方面，另外一些困难在于教师习惯的观念，再有一些困难在于各种要求的混杂。

(1) 即使在非常容易的分数计算方面，语言也将会成为障碍，例如应当将$\frac{2}{3}$念作三分之二，因此$\frac{2}{3}\times\frac{4}{5}$念作三分之二乘以五分之四，而不是2与4相乘并以3与5来除。人们不会想到，一个整体的第三部分包含着这个整体的概念，这概念不可能是乘数，而只能是被乘数。在这种教学中学生会纠缠不清。同样在非常神秘的词“平方根”代替平方时也会如此。假如今后还要讲方程根的话，事情将更糟。

(2) 还要谈一点的是对数的错误观点，有人似乎把数视为若干单位之和，其实不是。而数字也不是积的和。“2”并不意味着两件东西，而是意味着翻倍，不管是一或许多的翻倍都是一样的。一打椅子的概念并不是包含每一只椅子的十二个表象，而仅仅包含两个表象，即椅子的一般概念和不分开来的十二倍。同样一百人仅仅包含两个概念，即人的一般概念与不分开来的数——一百。六只脚、七匹马也一样。在这种讲话方式中用单数名词来说是不无裨益的。只要将数字概念与数目混淆，并停留在渐进数上，学生对数字的概念就意味着没有达到成熟。

(3) 人们在做算术例题时会把理解题目方面的困难同计算本身混淆起来。资本、税金与时间，速度、路程与时间等等是学生已经熟悉的内容，因此在我们把这些内容拿到算术练习中来以前，必须早就对它们作出解释了。那些对算术概念还感到困难的学生，我们应当为他们举一些他们熟悉的例子，以使他们能够重新产生算术思维来，而不必对此绞尽脑汁。

第二百五十四条

测量线段、角度与扇形（有些含有建筑学知识的儿童游戏也许能够引起儿童进行这种测量的兴趣），这将导至观察练习，部分是对平面，部分是对球体的观察。假如这些练习成功了，那么它们必须经常加以利用，否则将同其它练习一样会重新忘掉。每种平面图、每种地图、每种星象图都能引起应用的兴趣。

观察练习的目的是在结束平面几何教学之后能完全为三角的教学作好准备，并为在教学平面几何的同时使算术推进到二次方程式创造前提。

评注：作者对裴斯泰洛齐的直观教学ABC的思想大约在四十年前写了本小册子，并在以后常常按这本小册子来进行教学。其它某些做法在形态学的名义下作了说明。重要的是目测距离和角度的练习和将这种练习同相当容易的计算结合起来。这目的不仅是增强对感性事物的观察力，而主要是激发几何想象力，并使这种想象力同算术思维结合起来。事实上通常被耽误的而对于为学习数学所必要的准备就取决于这一点。辅助手段必须具有可感知性。我进行了各种尝试而又把它们搁于一边。对开始教学最适宜的是用硬木薄板做成的木质三角板。我们只要十七对全是直角三角形的，并且一边同样长的这种三角板。为了得到这种三角板，我们可以画一个圆，其半径为四吋，并在圆上作几条切线和割线，形成5°、10°、15°、20°等等，一直到85°。从中获得的某些组合是容易猜测出来的。切线分割线应当由学生作实际测量，并应当使他们注意从45°开始的有关数字（开始时仅仅为整数与十分之一的数），在作一些复习后，学生们应当把这些背出来。在这基础上便可进行十分容易的计算。这种计算的目的是使学生对如此

简单的内容能够产生持久的注意力。球形的观察要求有一种较有艺术性的工具，那就是一个球的三个能活动的大圆圈。在球面三角教学中有这样一种教具，那就好了。此外，观察练习不是代替几何或甚至三角的教学，而是为这些科学打好基础，这是不言而喻的。假如轮到要教平面几何的话，那么可以把三角板放一边，感性观察应让位于几何构思。同时，算术开始提高到超过单纯的比例，超过乘方、根、对数等水平。但这时还不能在没有平方根概念下教学勾股定理。

第二百五十五条

但这里应当提一下主要的一点，也就是对数，它会造成教学困难。对对数应用的说明是颇为容易的，同样对数概念，只要它对应用来说是必要的的话，也是容易讲清楚的（算术级数是与几何相一致的，但同时可以把自然数理解为一种几何级数)。不过科学地来看，对数与分数指数和负指数联系在一起的，也是与二项式定理联系在一起的，这定理对整个正指数来说无疑只是一种容易的组合公式①，但在这方面恰恰最没有多大用处。

因为三角虽然就其主要定理来看不依赖于对数，但没有对数，三角就没有多大用处，所以就产生了这样的问题，我们是否必须对初学者进行严格和完全的对数学说的必要而初步的科学教学，此外最有成效的三角教学是否要等到对数教学成功后才能取得？或者在确切地认识对数基础知识前是否有可能对对数作出实际应用？

评注：对数造成的困难（无可争辩，这种困难是数学教学中

---

① 应当注意，就这一点而言，学生早就必须完全熟悉最容易的移行与组合了。

最容易觉察出来的困难之一）却仅仅是过去耽误之学业造成有害后果的一种象征。假如没有忽视学生的几何想象力的培养，那么就有充分机会不仅仅使学生较深刻地记住一般计算所要求的比例概念，而且也可以及早地唤起他的函数的表象。在上述观察练习中已指出切线与割线同角有关。假如学生熟悉了这一点，就象半年的教学所期待的那样，那么我们也就可以说明正弦与余弦了。但我们不能仅仅局限于这一点上。稍晚一些，在教学平面几何时，必须强调自然数的平方与三次方，并让学生不久就背出来。紧接着，我们应当进入平方与立方差及其加法的教学，以便从中重新建立主要数值观念。其次，我们应当用同样方法教较容易的用图表表示的数。我们可以在这方面应用木头的小圆柱体（象跳棋棋子那样），并用它塑造各种各样的形状。学生们必须说出，为了构造这样那样的形状，我们应当给他们多少个这样的圆柱体。接着，我们应当说明，根增加时，平方和三次方也增加，并使这种说明为最容易的微分计算作好准备。我们应当引导学生去观察根，假如我们有规律地按数序进行计算，那么根就越来越接近。最后当我们多次反复教了 1、10、100、1000 等等的对数和$\frac{1}{10}$、$\frac{1}{100}$等等的对数后，就可以插入对数的概念教学了。

第二百五十六条

在我们主要着眼于实用目的的教学中，可以通过算术级数与几何级数的比较来说明对数，然后再教如何应用。但是，即使我们借助泰勒级数和二项式定律，某些初学者对此也不可能有多少收获。问题似乎不是这些定律（连同微分计算的要素）不能讲清楚，糟糕的仅仅在于学生不容易记住许多概念。因此，每当应用

的时候，初学者只能隐约记得：教师似乎为他作了证明，他曾经是理解的。是的，依靠某些帮助，他也许能够重新一步一步发现证明的过程。不过他缺乏整体概观，在应用中应当用什么样的方法来计算，这对他来说是非常无关紧要的。

这里谈到的关于对数问题，还要进一步提一提。只有当我们已经对对数有关的概念范围了如指掌时，才能完全认识严格证明的价值。

第二百五十七条

通过外来的辅助概念走不必要的弯路的证明，对教学是很有害的，可是这种做法还是那么时髦。

与此相反，我们应当选择通过简单的基本概念作出的证明。因为作这样的证明时，信念并不取决于我们是否全面掌握一系列基本定律这种困难条件。

（比如泰勒定律可以从插入的公式引出，但这公式可以从微分观察中引出，对此除了加法、减法和对数的排列知识以外，其他什么也不必要。）

第二百五十八条

整个数学教学的教育价值主要取决于教学对学生的整个思维与知识范围影响有多深。这首先使我们想到，我们应当要求学生发挥主动性，而不是单纯地讲授。数学作业是必要的，但必须使学生知道人们通过数学能解决多少问题。有时候应当布置书面的数学论文，不过作业必须相当容易，不要强迫学生接受太多的作业，作业量应以学生能轻松地完成为宜。纯数学已能够吸引某些

学生，特别是当把几何与计算恰当地结合起来的时候。但当应用的内容赢得了学生兴趣时，应用数学的作用就更有把握些。这一点必须从别的方法方面加以考虑。

可是，数学练习不能将学生太长久地限制在一个狭小的范围中，讲授必须向前推进。如果关键纯粹在于激发起学生主动性的话；那么很容易在基础知识方面没完没了地向他们布置大堆大堆的作业，而学生对其增长着的熟巧感到高兴，甚至会津津乐道于自己的小发明，而对科学的重大方面得不到任何概念。许多作业雷同于滑稽的念头，这些念头在适当场合是应受欢迎的，但不能占据工作的时间。学生在不断进步中自己能够理解某些东西；我们不应当仅仅为了献技而在这些东西上停留不前。假如要把数学与技术知识结合起来的话，那么自然常识比单纯练习例子就更显得无比重要，更适合于数学了。

第二百五十九条

少年儿童已能够看动物画册，然后分析他们收集起来的植物了。假如他们很早就习惯于这样做，那么他们很容易在一定引导下自己继续下去。以后，我们将教他们注意矿物的外部特征。(动物学教学由于性知识的关系，不那么有把握是否可以继续下去。)

第二百六十条

与教他们注意矿物外部特征相联系的是必须使他们多多注意外部自然界，注意随着季节而变化的一切，并注意人类的交际。

其中一方面包括注意天体——太阳与月亮在什么地方升起，月亮如何改变光亮的，北极星位于什么地方，较明亮的星星和最

耀眼的星座在什么样的曲线上运行。

另一方面包括技术知识，这些知识一部分可以通过自己观察获得，一部分可以在自然课上获得。我们不仅仅应当从所谓物质兴趣方面来看技术。技术是自然观念与人类目的之间的重要环节。每个青少年应当学习使用木匠最常用的工具，应当象使用直尺与圆规一样出色。使用机械的技巧往往比体操练习有用。前者有助于智力发展，后者对身体有利。市民学校包括厂校，厂校恰恰不必是工商学校。每个人都应学习手的使用。在人超过动物这一点上，除了语言外，手有它的光荣地位。

地理吸收了那种自然知识，这一点下面将继续探讨。

第二百六十一条

通俗的天文学依靠对天体的观察。这种天文学有助于检查数学想象力是否得到了应有的激发。

第二百六十二条

静力学与力学的基础知识可以作为物理学入门知识来教授，物理学是同化学中最容易的部分联系在一起的。在开始讲授物理以前，早就必须通过某些能吸引注意力的事物旁敲侧击地提到了（其中包括展示闹钟、碾磨机、最熟悉的气压现象，电动玩具与磁力玩具等等）。在市民学校中，至少要为今后进一步教学的需要而讲一讲矿井与机器。这同样适用于生理学基本概念的讲解。

第二百六十三条

只要开始讲新的内容，那么指出要严格背出来的一些要点，这是很重要的。其次，学生必须进行确切的描述练习。如果有可能的话，那么还可以通过对实物的观察来纠正这些描述中的问题。

只要学生表现出观察中的轻率态度，就必须对这种态度进行严厉批评。否则标本收集与实验就没有什么裨益。同时，我们也不要太随意地向学生展示什么，而常常必须预先指出，学生应当注意什么方面。出色的描述、铜板画和实物观察这三者常常可以恰当地衔接起来。

第四章 地　　理

第二百六十四条

在地理方面至少可以分为两种教程，一种紧扣对邻近环境的分析（地区概貌），但第二种可以从哥伦布开始。因为第二种教程可以直接从出色的教科书中取得材料，所以在这里仅谈谈第一种教程。

评注：假如我们为了使学生更能理解地球的概念而让学生看月球，并有机会的话让学生用望远镜来观察月亮，那么通常的那种从哥伦布开始的教学是无可指摘的。但假定我们这样开始了教学，那么用学生对一只很大很大的球产生的脆弱的、动摇不定的想象来代替让他们直接观察的做法始终是错误的。同样，从葡萄牙与西班牙开始教学也是不恰当的。学生与教师眼下所处的地方是

应当作为出发点和扩展思维视野的一点。假如感性观察本身是教学的出发点的话，就决不许超越这种观察。

第二百六十五条

地理是一门综合科学，应当利用机会促使某些不应分散的知识联系起来。首先，这并不是要使地理中的数学部分（这部分将在通俗天文学中得到补充和找到应用的兴趣）去形成数学与历史之间（在第二教程中）的联系环节，而是指在地理的基本概念方面地理教学可以依靠观察练习来进行，并借以确定在初步应用地图中出现的三角形。假如我们强调要学生注意的各点已使他们进行了一些练习，那么确定三角形并不是始终必不可少的（对于第一种教程来说，通过长度与宽度来作出这种确定同样是没有意义的，这仿佛象一位在德国或法国的旅行者突然想起要根据其所处位置的经度与纬度关系来对他想逗留的地方编制一张地图一样）。自然地理有时以自然知识为教学前提，有时使人产生丰富自然知识的动机。政治地理表明人如何住在地球表面与如何利用地球表面的方式。把这一切联系起来是地理教学的教育学使命。

第二百六十六条

教师应当类似一位进行了旅行的人那样作熟练的讲述。地理讲述应当依靠对相对地理位置的确定（一方面通过要地的分类，另一方面在分类时通过三角座标来确定要地）做到象历史教学一样无可争议（在历史教学中年代顺序应与故事讲述一致起来）。讲述应给人以一个清楚的面貌，为此在地理空间中把一些固定点作为观测点是必要的，但这些点不应很分散，而是应当通过

地图上的线条联系起来的。

第二百六十七条

在一分钟或一小时中讲出多少陌生名字，这并非是无关紧要的。同样，学生是在理解了地图所提供的画面前还是后讲出这些名字，这也不是无关紧要的。问题首先取决于：每一张刚刚拿给学生看的地图应当作为一个国家的地图来介绍，其中包括三条或至多四条河流的名字，一些山脉的名字，作全面介绍是不适时宜的。教师讲出一些名字将会引起学生在地图上确定引人注目的各点的位置，其中部分是在一国中间，部分接近一国边界。

我们应当强调这些点，然后把各点联系起来(例如借助黑板，用目测先将各点分别画上去，然后恰当地联系起来，比如在各河流发源与入口之间可用一条线连接起来，以表示河流流程)。假定学生在外部自然界已作过应有的观察，特别注意到了江河与溪流的坡度，即某一地带的倾斜度（否则我们首先应让学生作补充观察），那么此时也许可以让学生描述旅行者在一个国家可以看到些什么样的景象。此后就到了比较完全地指出河流和山脉名字的时候，但同时应立即让学生在此处多次重复这些名字。通过这一点我们可以了解，我们是否把外国名字搞得音节太长了，这种不谨慎的做法往往会使地理教学毫无成效或变得困难重重。如果有自然奇观的话，应作详细描述。然后再讲一些最重要的城市，说明居民数。与此相关的又是要求确定相对的地理位置。在这里学生的主动性是不可忽视的。最后就可联系一个国家的产品来讲解人类勤劳创造的一切，顺便可以讲一些关于学生能够理解的国家机构问题。省份的名字通常必须安排在第一教程之外来讲。

第二百六十八条

在多次指定要复习的情况下必须越来越要求达到这样的效果：学生对每个名字都能标出它的地点，没有一个名字仅停留在一套话语上，因此教学次序常常必须倒过来，必须让学生熟悉一切方向与角度之后再去熟悉地图。同时应当按照学生的个性作安排，对于有些学生来说只要求他们掌握最不可缺少的知识，而对另外一些学生来说应当要求他们掌握更多的知识，以便使他们作出应有的努力。

第二百六十九条

在我们比较重视的其他课程中，地理往往是被学生完全忽视的，有时甚至教师也忽视它。这是应受极严厉指责的。我们可以在很大程度上限制地理教学，这在第一教程中甚至是必要的，但我们不允许低估地理教学。对于某些人来说，地理教学是使他们觉悟的第一门课，使他们能够按要求进行学习的一门课。在一切课程中，地理教学与其他课程必须结合起来，并必须牢牢地保持联系。没有地理教学，一切就会动摇。历史事件将缺少发生的地点与空间；天然物产将缺少产地；通俗天文学（必须用它来阻止某些狂想!）将缺少整个支撑；几何想象缺少了一种最重要动力。假如我们就这样让部分知识分裂开来，那么整个教育将会由于这种教学而陷入危险之中。

第五章　德语的教学

第二百七十条

假如我们适当地考虑到学习语言的各种区别的话，那么对于语言教学将不会有多少争议之处。

最普通的区别是理解与说的区别。当有规律的教学开始的时候，理解与说这两者之间的差距是客观存在的。这种差距时大时小。个性与儿童早期环境决定了这种差距。

第二百七十一条

儿童首先听到语言、接受语言和模仿说话。语言有的是有修养的，有的是粗鲁的；儿童或者认真地听，或者粗略地听，有的有较好的器官来模仿，有的只有用较差器官来模仿。儿童在这方面有些说错的成份，假如有教养的人天天举例并要求儿童说得正确，这样，儿童便自己会渐渐纠正说错了的话。但是，有时这要几年时间。

第二百七十二条

深深地存在于个性之中的另一种情况是对通过语言来发表意见的不同需要。由于这种需要，每一个个人可以通过单纯的模仿来提高自己的语言水平，而改进语言必须从语言表达的思想出发。在青年年龄阶段这种改进语言的方式往往变得很明显。

第二百七十三条

可能有人会产生这样的看法，似乎根本就没有必要特地去上德语课，至少不单纯地为了学语言而去上德语课，因为一方面有教养的教师可以通过纯粹的例子和有时候对学生作出完全必要的纠正来对他们的语言发展产生影响，另一方面由教师渐渐推进的教育肯定也会对学生的语言能力产生影响，一般地说，依靠学生个人的特殊能力这种影响是完全能实现的。

在这里应当提一下第一点的有关问题，有教养的教师很长时间不能为无教养的学生完完全全地理解，而且，如果教师讲的任何少见的语词都要求学生理解的话，教学常常要受耽误。而这还不是问题的一切。

第二百七十四条

语言也应当读与写。在这方面，语言本身成了学生观察的对象，并使那些不能确切地认识它的人陷入困境。因此我们首先要以读过或写过的语句为例进行分析，并指出，假如有时个别语句同其他语句混淆，有时错误地选择了变格变位的符号的话，那么这些语句将会如何丧失其意义，或者改变其意义。

接着必须指出句子的组合，逐步地上升到较复杂的复合句（特别是借助各种各样连词组成的复合句），这是众所周知的语言教学前提。

第二百七十五条

假如在读与写方面的困难对所有学生都一样大，那么帮助他们克服困难的语言教学的措施与范围也统统是一样的。

不过在这里可以采用差别很大的教学措施。据此，在有许多学生同时上课的情况下，我们将尝试把语言内容同其他教材结合起来。分析教学可以在同一堂课上对一些人教授语言，而对另一些人则教授完全不同的学科领域的知识。而且与此相联系，可以布置极不相同的书面作业。

第二百七十六条

同样，通过朗读与口头复述的练习我们在同一种课上也将采取多种措施，可决不能把所有学生都引导到同样的教育上，而在这里首先必须承认个性的力量。

第二百七十七条

在少年与青年年龄的后阶段，德语课一方面用来说明出色范文中诗歌与语言艺术的不同形式，另一方面用来让学生完成书面作文。假如范文选得越完美，越适合于学生业已达到的教育阶段，并且越注意避免强求他们去接受与他们格格不入的口味，那么效果就越好。所有书面练习中最棘手的是书信风格的练习。任何手把手的训练在这里是有害的。假如书面练习是以一定的丰富的思想积累为基础，而这种思想积累足以进行各种形式的写作的话，那么进行书面练习是极好的。然后可以让许多学生对同样练

习进行竞赛，借以要求更多学生一起参加更正练习中错误的工作。

第六章　希腊语与拉丁语

第二百七十八条

众所周知，只有通过德语同拉丁语与希腊语的比较才能清楚地说明语法上的差异与某些习惯用法，由于这些差异和用法，语言才变得富有表现力。即使我们不能确定德语课是否应当作为文科中学的普通教程，但我们在对八岁少年的教学中可以尝试利用这种比较的好处进行德语教学。有些少年在学习拉丁文变格变位时并不费力就能达到一定深度，以致其不久就能够将各种短句从德语译成拉丁语和从拉丁语译成德语。

第二百七十九条

在进行这样一种教学尝试时许多学生很快会产生各种语言困难，以致有些人会冒出这样的看法：仅仅为了一些附带好处的缘故似乎不必进行这种尝试，所以在这时我们不再将这样的试验性教学继续下去。此外，随着一个十年又一个十年的过去，语言课程与各种科学以及与时代需要之间的关系变得越来越显而易见了，而这种关系是我们自宗教改革以来未曾重视过的。现在只有当天才与谋求完满学术知识的严肃意图结合在一起时，古代语的作品才值得一学。

评注：1．我们常常可听到这样的主张：古代语言是衡量现代语进步还是走下坡路的一种牢靠的尺度，同时，必须借鉴古典

作品来判断范文写作风格是否清新优美。诸如此类的主张无可否认是正确的，是极重要的。不过这种主张并不是教育学的主张。它表明究竟什么是应当给予学生的，而不表明什么对年轻人的教育是必需的。而大多数为成为国家官吏作准备的年轻人可以不去注意语言与写作风格，而是必须对语言运用自如，掌握适合于工作范围的那种写作风格。那种更高一层次的考虑属于作家的事情，但没有人在被教育成为作家。

2．下面的意见也是众所周知的：假如晚一些开始古代语教学的话，那么困难也许会少一些，学习的可能也会大些。但与此相反的是，古代语教学开始得越迟，青少年的思想范围越趋向于关闭。记忆的事物必须早点出现，特别是当对这些事物的充分利用取决于必须达到的熟练程度的时候。因此，我们必须早点开始古代语教学，以便学生能够慢慢地，没有非教育学的强制而向前推进。每周四课时拉丁语对一般较活泼的少年儿童来说没有什么害处，只要除此外其它活动就教育学来看能正确地得到安排的话。先教现代语，这似乎意味着本末倒置。可是用法语与英语来称呼日常生活中出现的一些事物是有益的。由于发音上的缘故，这是合适的，但个别词句还构不成语言教学。

第二百八十条

有些人把古代语视为必要或适合的教学内容，却又不顾及教育学方面的考虑，在这种情况下，如何来教古代语，对此我在这里没有什么可说的，甚至必须承认，根本就没有什么教育学手段可借以使那些只对现代有兴趣的人通过直接接受教育来掌握古代作品的内容。

第二百八十一条

就教育学来看，学生对古代产生较生动的想象的程度的不同，将古代与其它知识的主要内容在内心中联想起来的程度的不同，以及排除在学期间烦恼的有害的影响的程度的不同等，这一切决定着获得知识的价值的大小。假如让学生在没有古代语和没有青年人所具有的获得印象的力量的情况下达到对古代的想象，那么在前几章提到的、规定各高级市民中学教学活动采用的教学内容是无可指摘的了，而古代语的课程，即使我们常常称赞这种课程的附带好处是何等大，却将是文科中学的一种必然的弊病。

第二百八十二条

但是，单单就语言本身而言，对于少年儿童来说根本形成不了时代与人类的概貌。语言对他们来说仅仅是教师用来加重他们负担的一种学习任务。不管是金色的格言还是寓言和短小的故事也对此无济于事。这些格言、寓言与故事即使适合于青年人，也不足以克服因必须记住词干、熟悉变格变位和应用连词作为长句中的引导词等等的作业而造成他们的反感。

古代史（见第二百四十三和二百四十六条）是古代语按教育学要求进行教学的唯一可能的支柱。

第二百八十三条

假如我们要从拉丁文开始教学，那么虽然奥特洛批斯和科内

利乌斯·内波斯① 提供的作品可以在作了与德语相联系的最容易的准备（见第二百七十七条）以后加以采用（只要教师采纳在讲述时让学生想象古代的方法，那么这种作品的采用也不是完全可以指摘的）。不过我们了解上述作家作品的枯燥性，但我们还始终找不到一条从他们作品出发继续下去的适宜途径。

第二百八十四条

为什么优先选择荷马的《奥德赛》用于早期教学，其原因是众所周知的。假如每个人能始终考虑到教学应当激发的各种主要兴趣（见第八十三至九十四条），专心致志地来通读《奥德赛》的话，那么就会发现这种原因的。但是，这里不仅仅关系到直接效果问题，而且还进而涉及到继续进行下去的教学的出发点问题。我们只有通过荷马的故事来使学生确立对古希腊的兴趣，除此以外便不能为古代史的教学作出更好的准备工作了。我们在这里同时可以为鉴赏力的培养和语言课程打好基础。

由于这种直截了当地从各种教学的主要目的得出来的并仅与照搬来的意见（传统的拉丁文运动）相对立的原因，语言学家也许有朝一日将必须听到（即使他们不愿意听），在历史和自然科学教学增加以及对教材兴趣爆发出来的情况下，象希伯来语现在已受到压缩那样，希腊语也将在学校中受到压缩。（在几十年以前几乎到了允许不想学神学的学生不念希腊语的地步）

虽然《奥德赛》并非具有什么魔力，可以使根本不能成功或者不能认真进行的语言教学获得生机，然而从多年经验来看，在一定的教学效果方面，《奥德赛》超过我们所能选择的其他古代作

① 科内利乌斯·内波斯（Cornelius Nepos，约公元前100—公元前25年），古罗马历史学家。——译者注

品。《奥德赛》不排斥较早开始进行拉丁语的教学（如果需要甚至也不排斥希腊语的教学）。只是拉丁语不能象习惯做法那样迅速开始教学，并教下去。因为《奥德赛》每天要求有一课时的时间，此外还有语法与查辞典的教学工作。

经验告诉我们，关于变格与变位的语法基础知识尽管局限于最必要的一些方面，但首先必须认真地研究一番。同样《奥德赛》开始之初每一课应当限制在很少几节诗行上，并在最初几个月不应要求严格地背诵单词。而到以后恰恰是单词学习将成为必须严格要求学生做的最必要的附带作业。学生将从中获得大部分词汇。语言形式就是借助词汇而得到与其本身有关的，并使之变得重要起来的内容的。教师必须非常确切地知道，什么时候是要快快讲下去，什么时候相反得重新停下来，因为任何可以觉察到的技巧的提高都往往会诱使学生产生一些松懈情绪，而这种情绪是必须立即排除的。假如要读完整本《奥德赛》(这对好学生来说是可以顺利做到的，因为接近最后时学生的阅读技巧提高得非常快)，那么时间安排必须不超过两年以上，否则一方面会产生疲倦，另一方面会耽误别的教学。在学校里正确的做法是给一个年级（一般由十岁或十一岁学生组成的年级）分配学前四个章节，以便之后让下一个年级开始学第五章节。每个年级可以教学多少章节，这不需要作详细规定，因为缺漏的部分可以通过福斯①的译本来加以补充。假如我们较仔细地看《奥德赛》的话，那么立即会明白上述那种划分的原因了。一些章节可以由受过训练的学生以后自己阅读，可是他们必须通过考查后才允许这样做。但是没有必要在此时详尽地讲解荷马语言较少见的一些特点。反正我们以后还要回过头来再讲荷马作品的(如《伊利亚特》)。谁被困难吓

① 福斯（Y. H. Voss 1751—1826），德国诗人。——译者注

倒，谁就应当想到采取任何别的途径同样是要克服很大困难的。我们应当防止那些使好奇的吸引力削弱的阿拉伯童话与类似故事的副作用。

第二百八十五条

只有两位诗人、两位历史学家和两位思想家需要提出来作为继续进行教学的内容的。他们是荷马和维吉尔①、希罗多德和凯萨尔②、柏拉图和西塞罗，至于谁的作品放在前或推后和紧接着教，这可以视情况而定。色诺芬、李维③、欧里庇得斯、李福克勒斯、贺拉茨④等始终可以保持仅次于上述六位的位置。特别是贺拉茨提供了短小的思想格言，教育者决不允许低估这些格言在以后将起的作用。通过先教荷马的作品，维吉尔和希罗多德的就变得容易了，这是显而易见的，而另一方面，我们如同要使青年人重新学习实用方面的历史（见第二百五十条）一样，应当让他们回过头来再学荷马的《伊利亚特》（为了让他们了解神话）。其次，因为我们并不需要一下子对付章节结构的一切困难，所以可以让学生在学习散文家作品前学习诗人作品来减少学习古代语句法形式的困难，这种困难比变位和单词造成的困难还要大得多。值得希望的至少是应从《伊尼阿歌》(诚然完全读完它是困难的，因为很不容易象在获得了技巧之后读《奥德赛》的以后几章节那样快地读完它）吸取拉丁语汇，就象从《奥德赛》中吸取希腊语语汇那样。凯萨尔的《高卢之战》必须作非常仔细的研究，因为

---

① 维吉尔（Virgil 公元前 70—公元前 15），古罗马诗人。——译者注

② 凯萨尔(Cäsar 约公元前 100或 102—公元前 44)，古罗马政治家和作家。——译者注

③ 李维（Titus Livius 公元前 59—公元后 17），古罗马历史学家。——译者注

④ 贺拉茨（Horaz 公元前 65—公元前 18），古罗马诗人。——译者注

《高卢之战》更接近我们首先希望青年人掌握的那种写作风格。在学习了这一切之后，那么作为一件主要工作来严格系统地教和要求背诵拉丁文的章法（附带选出来的简短例子）便恰到好处了。就柏拉图来说，《理想国》的几卷（特别是第一、第二、第四和第八卷）是值得教学的要点。几乎不需要一提的是，开始向青年人介绍西塞罗时，必须从他光辉的一面入手，即将他作为演说家介绍。以后，他的哲学著作将变得重要起来，不过许多场合需要对内容作进一步分析。教师应多次地大声朗读或更多地讲解西塞罗的作品。这位演说家的作品要求用生动的声音来读，学生一般地、单调地朗读它是不能令人满意的。至于塔西脱斯[①]，可以根据教学的需要来对他的作品作出不同判断。一般地说，这样的言简意赅的作家肯定不仅受到讲解教师的欢迎，而且也受到敏感的学生的格外欢迎。西塞罗的情况相反，我们必须轻松地读他的作品，对他作出评价。

第二百八十六条

关于古代语的书写可以对青年提出多少要求，这个问题早就由经验告诉了我们。我们将永远找不到一种方法，能够更早地促进学生在出色的拉丁文写作风格中表现出来的智力成熟程度。只要文科中学并没有更讲究精选学生，那么多数学生就拉丁文写作来看只会是有始无终的。较好的做法是，常常练习已经掌握了的东西，即在课堂上依靠教师帮助和按同学们的共同考虑来练习写作。这样做的优点是保证了在练习中不使学生出现许多错误，学生对错误的纠正是不太能记住的。共同的作业保证学生可以商

---

① 塔西佗（Tacitus，约55—约115），古罗马历史学家。——译者注

讨，并适合于任何年龄阶段的教育。我们可以推荐学生从前面说明了的关于几位作者的一些作品中节选拉丁语片段来代替练习，一开始可以借助书本，以后应脱出书本。节选不是模仿，也不应当是模仿。西塞罗的才能属于要模仿的方面，否则我们就要担心学生变得使人寒心的矫揉造作起来。而凯萨尔就并不那样简单，他的写作风格不是能够简单地教与学的。但是可以让学生背出许多凯萨尔的作品。一开始可以是短句，然后是较长的段落，最后是整个章节。这样做的好处已由经验得到了检验。

第七章　关于进一步的说明

第二百八十七条

进一步说明教学理论的基础是各种教学内容的特性、学生的个性和道德生活的外部情况。

第二百八十八条

在把综合技术与多种形式的博学作为教学目的的地方，每一种科学就本身而言要求彻底性。这就是国家的观点。国家需要许多某一方面有教养的人，以便以他们组成一个整体，因此教育得到了推广，而且为此安排教学。国家除了考虑未来雇用外，不过问获得教育的是何许人了。

第二百八十九条

按照**教育学的观点**应当使每个人培养成为他所能够成为的最

出色的人，而这种观点可以为家庭接受，家庭寄希望于属于它的成员。家庭应当洞察这种区别，因此不关心个别学科成绩的高低，而关心个人能够达到的整个教育水平。

第二百九十条

与此相联系的是兴趣与熟巧之间的区别。某些熟巧是可以强制学生达到的，但假如学生缺乏兴趣的话，获得这些熟巧对整个教育没有什么裨益。

鉴于这种区别，应当拒绝有些人对于早期教学有缺陷的成绩提出的某些不恰当的指责与某些自负的教训之词。假如学生能这样那样地早一点达到熟巧（有人这样认为），那么他们将会获得更大进步。然而，假如学生没有兴趣，而且也不可能在他们身上激发起兴趣来，那么强制他们掌握熟巧，不仅仅因为这会导至乏味的活动而变得毫无意义，而且因为这会损坏情绪而变得有害。

第二百九十一条

个性是否能够不受伤害地忍受熟巧训练必须采取的那种强制，这是一个在没有实验情况下有时还不能断定的问题。阅读、算术与语法是大家熟悉的例子。

第二百九十二条

教学越完善，它就会给予我们越多的机会对同时受教学的各人所具有的优缺点进行比较。这不仅对于继续进行教学很重要，而且对训育也很重要，因为我们可以借此更深刻地洞察训育必须

对付的各种缺点所产生的原因。

第二百九十三条

道德生活可以同宇宙观联系起来考察，也可以在非常狭窄的思想范围中加以探讨。虽然教学范围往往受外界生活状况的限制，可是教学范围决不应当比那对于共同生活所必要的生活经验的范围更狭小，而应在各方面更广阔。否则学生总将遇到危险，将过分重视他自己和同他接近的人。

第二百九十四条

使思想范围向过去伸展，一般比向现代领域伸展困难。因此在对女性教学和对国民学校低年级的教学中应多讲地理及其有关内容，而少教历史。在对教学作必要压缩的情况下不能回避去考虑这种区别。相反，当教学应当取得很大范围时，必须教历史，由于教历史困难，因此必须更加细心。

第二部分 关于学生的错误及其处理

第一章 关于一般错误的区别

第二百九十五条

学生的一些缺点存在于个性之中，另一些则是随着时间发展产生的；而在个性的作用下，从前一种缺点中又产生更多的一些

缺点，而从后一种中产生得少一些。(关于学生犯的错误，暂时不作探讨。)

随着年龄的增长学生个性的缺点部分将扩大，部分将变小。

因为，在人从经验中吸取的认识、那些自由升华的表象以及趋向稳定的表象群这三者之间存在的关系是不断变化着的。同时人对客观事物的复制也在变化。人对自身（自觉性的原始支点）的观念不仅同他的需要，而且也同他的机动性与适应性一起总是贯穿在这种变化中的。其次，类似的观念增加着，对事物的各种表象接近着一般概念。另外，判断过程不断地加工所提供的材料，从而对人如何分析与整理其知识的方式产生越来越大的影响；一方面对自己主张的信心在增长，另一方面仍然存在没有把握的各种问题，这些问题将听凭未来作出回答，面部分将热切地期待立即得到回答。

人的机体对于这一切具有抑制与促进的作用。因为一方面有一种生理反抗对此产生影响，另一方面有各种感情在产生影响，这些感情的错综复杂性无疑比一般经验所能说明的要大得多。

第二百九十六条

人虽然经历其命运的许多变化，但仍可从我们在其青年时期就发现的个性特点中重新认识他们。这一事实是我们常常不由自主地想到的。在个性特点中将反映出他们如何无意识地接受并加工不同印象的特殊方式方法方面的某些共性。这种共性是教育者应当尽可能早地观察的，以便正确地对他的学生作出判断。

有一些学生始终知道钟点的意义，钟鸣提醒他们做什么，他们总是关心下一步，并对他们的知识范围有一种同样的概观。另外有些学生则专心于思考、希望和担忧，专心于他们的意图与计

划。他们象生活在过去或未来，不愿受现在的干扰。假如他们要回到现实的话，就需要花时间与精力。在前面两类学生中间还有另一类学生，他们虽然重视现状与现实，但并不为了如它存在的那样接受它，而是为了使他们的目光掠过它，以便探知在它后面可能隐藏着什么，或者为了接触它，移开它，破坏它。也许甚至歪曲它，开玩笑和作漫画。对于某些人来说，这种追求仅仅是轻率的，他们仅仅是玩耍与打趣而已，这是青年人恶作剧的习惯表现。于是有这样的问题：在游戏背后有什么样认真的目的，在活跃的表面现象中有多少深刻思考?在这方面学生的气质起着作用。当欢乐的游戏过去以后，而不愉快情绪外露时，象常常会发生的那样，将面临由戏谑变成认真起来的危险。而同时自信也会混杂到这种认真起来的态度中，这种自信的方式是因人而异的，有的学生相信自己的力量（身心两方面的力量），有的学生知道自己的弱点，因此两者或者有条件地，或者无条件地在以后采取狡猾诡谲的做法；或者多一点，或者少一点承认他人胜过自己的能力与威信。他们在游戏中表现出来的巨大热情总的说来很少是认真的，但也许表明了他们的敏感性与无拘无束的倾向。他们在游戏中的聪明表现是一种标志，表明他们能够理解对方的观点并能够看透对方可能采取何种方案的能力。对游戏的兴趣比之懒惰或没有好奇心和不认真更受教育者的欢迎。假如学生有时由于游戏而忘了功课，耽误了时间，这属于轻微的错误；假如挥霍浪费、利欲熏心或隐瞒真情和糟糕的社交混杂在一起，那就更糟，太糟了。在这种情况下教育者必须坚决采取措施。

第二百九十七条

因为勇气与审慎会随着年龄而增长，所以单纯软弱的缺点要

求有一种使人坚强起来的生活方式（使身心都坚强起来）来加以纠正，个别的张皇失措要求加以劝告与责备，虽然如此，这些缺点也是有希望纠正的。软弱的性格一般不是重大的缺点，在持续的细心照料下，这些缺点改正起来将比我们凭初步印象猜想的要迅速得多。

第二百九十八条

不稳定、持续的不安心，在身体健康和没有外来刺激的情况下，是态度爱昧的标志。我们应当注意这方面的思想联系。当主要思想在不稳定与不安心交替中仍然是牢固的，并具有出色的约束力的时候，这种不安是没有危险的。比较糟糕的是出现相反的情况，特别是当血管系统表现出非常过敏，并且同时出现做梦般的专心的时候。从长远看，这方面存在着发狂的危险。

依靠一定的活动，特别是依靠仔细观察外部世界所必需的活动来严格控制这种不安，要求严守时间的纪律和作出规定的成绩——但有利于学生出于自身爱好进行的活动，这乃是适当的处理办法。

第二百九十九条

好色与暴燥常常随着年龄的增长而变严重起来，对此必须有严密的监督、严肃责备和相当严格的道德原则！可是对于暂时的情绪冲动，如果并不企图持久固执地实现的话，应当以宽容来加以处理，即作为应当加以注意与警惕的毛病来对待。

第三百条

以上提到的缺点大多数是表面的。另外有一些缺点必须借教学的机会加以观察。

我们可以发现心情忧郁的学生，他们从来不能从自己思想积累的某一点出发解决问题，在回答我们借以想提高他们表象的简单问题时，在他们头脑中会产生一种必须克服的阻力，他们陷入了窘境。有时他们尝试通过简单的回答“我不知道”来摆脱这种窘境。我们只有通过严格要求才能使他们稍微开动开动脑筋。直到较大岁数时，如迫不得已的话，他们才通从小范围中的一些练习。另外有些学生，我们可把他们称为拘束的（不是一般意义上的狭隘），因为虽然他们能够模仿，但仅仅在很小范围内。他们表现出积极致力于学习，但他们的学习是机械的。凡无法机械地学习的东西，他们就不能正确地理解，如果要作判断的话，他们就会判断错。这样他们一开始便缺乏勇气，以后便变得固执起来。此外，还可以发现这样那样的一些学生，他们的观念是不屈不挠的。对于后面两种学生，我们必须作进一步的探讨。

第三百零一条

在各种不同的表象群（见第二十九条）中间必须有一些始终不渝地起支配作用，而其余的则必须交替地有生有灭。但是，如果过早地形成而且巩固这种关系，那么就不再可能把已处于支配地位的表象群抑制到那种对于接受教学赋予的断知识所必要的程度。由此说明这样一点经验，聪明的学生在具有接受教学的最佳意志的状态下，有时仍然显得非常不敏感；而且，在以后成人年

龄阶段似乎并不出乎意外会产生的固执，不适时宜地在少年年龄阶段就出现了。但我们不应当被迷惑，用诸如坚定与毅力这样的褒义的名称来庇护这种局限性；同样在这里也不应当把笨拙的教学及其产生可厌的学习的结果看作无关紧要而加以忽视。

我们宁可承认，通过非常早期的从各方面开始的教学，只要这种教学与多种不太难的和吸引人的活动结合起来的话，这样的缺点至少大部分是能够防止产生的，而这样的缺点一旦蔓延开来时，教师的本领再大，工作再细致也是不能克服它们的。当我们在学生儿童年龄阶段（六岁左右）产生忧虑的情况下怕问题出自他们太狭隘的视野的时候，这时正是可以尝试激发他们，特别是通过尽可能扩大他们的经验范围来激发他们的恰当时刻。

第三百零二条

相反，对于某些学生（甚至在青年年龄期还如此）来说，任何思想部分都不可能得到特别显著的升华。这些学生在少年时始终愿意接受每一种印象与任何思想变化。他们常常乐意闲谈，轻率地插嘴，他们是学得快，而忘得也快。

这种缺点一旦蔓延也同样妨碍教师的教学艺术与好主意的贯彻，坚定的决心也会被这种缺点所排斥。

但这种缺点或大或小，都是受儿童早期的环境影响造成的。假如这是一种散漫的环境，那么这种缺点即使在一个人具有良好素质的情况下也会危险地发展变大。可是至少有一种表面的活泼（例如与有趣的念头，俏皮的玩笑等等联系在一起表现出来）可能诱使教育者希望看到这在未来将成为天才的发展。天才甚至在不利的环境下也要通过顽强努力来表现自己。然而在他们不明显地作出这种努力之前，我们不应当考虑支持他们。

上述两种缺点虽然随着时间的推移会明显起来，但仍存在于个性之中，并且是可以减弱的，纵使不可能完全排除。

第三百零三条

非常容易对付的是学生的好高骛远，这种学生往往精力充沛，热情奔放，明显的对付手段是给于彻底的和多方面的出色的教学，这种教学要求连贯和审慎，并能产生影响。

第三百零四条

在儿童早期年龄阶段由于管理或教学和训育，或者由于疏忽了管理、教学和训育，而产生的那些缺点，如在其出现之初就加以克服，则可能更容易些。但是随着时间的推移与儿童非常迅速的进步，医治这种缺点的难度也会增加。一般地说应当记住，当我们在忽视早期教育的情况下采取较好的处理办法，以至使那些属于六、七岁儿童的问题显示出一些迟来的迹象时，我们就有理由感到有了纠正上述缺点的希望。

第二章　关于不道德行为的根源

第三百零五条

本章将探讨下列五个重点：

1．儿童意志的方向，

2．审美判断及其缺陷，

3．准则的形成，

4．各种准则的统一，

5．统一准则的应用。

第三百零六条

1．凡不给训育安排活动与分配时间的时候，我们总是会看到儿童有一种忘记他们自己过去意愿的不确定活动的出现。从中产生一种与任何常规格格不入的随心所欲，反复争吵着，有时要获得什么，有时要表现自己。每个人要做第一，故意曲解公平，相互对立的意志潜伏着，并伺机爆发出来。这就是种种狂热的根源。那些具有较强情欲的学生在某种程度上可以归入这里要说明的情况中（狂热所造成的破坏将在下面各点中探讨）。

第三百零七条

2．虽然教育通常不仅仅通过鞭策与限制，而且也通过指出种种得体的榜样来对付惰性与粗野，通过引导学生思考“别人可能会说什么?”这个问题，使他们如同在别人的一面镜子里一样了解自己行为的利害关系。但是假如这些别人或者不得不保持缄默，或者学生把握了他们的偏见，或者他们判断的错误泄露出来了，那么与其说学生的审美判断在这里会被激发起来，不如说将会被歪曲。

然而指出别人（这些别人尽可能不仅仅是特定的个人）的判断总比期待学生自由地决定自己是否应作出判断要好得多。在大多数情况下等待他们作出判断将是徒劳的。审美的对象对于一条人来说，当然也包括对于被允许自由活动的少年儿童来说，或者会离得太近，或者会离得太远，这就意味着，审美对象或者还没

有被排斥在他们好恶的范围之外，或者已经在视野中消失掉了。在这两种情况下都不可能出现审美判断，至少在他们能够进行审美判断之前，已销声匿迹了。

（为了作出道德赖以为基础的审美判断，必须让学生在没有自己意志冲动下观察别人意志的现象。虽然这些现象中包含着各种关系，这些关系的各个成分本身就是意志，观察者应当一视同仁地对这些成分加以比较，直到自己不知不觉对此产生评价来；但是要求观察者具有理解它们的敏锐性与沉着性，而这两者是没有受过教育的儿童所不具备的。因此我们可以得出结论：有必要进行训育，而且是进行认真的（即使不是严厉的）训育。必须对粗野进行约束，必须使学生经常保持注意。然后还应当充分地向他们明确说明意志的那些现象。而即使如此，学生的判断往往仍然会产生得很迟，因此我们必须用别的和高一点层次的名称来称这种判断行为。）

第三百零八条

当外界得体的榜样在学生实际观念中一个超过另一个或超过其它所有的榜样时，我们不应当忽视审美判断会有片面性的可能。

第三百零九条

3．假如各种欲望顽强地并带着激动的情绪变化来表现自己（这里可用狂热这个名字来称之），那么它将获得有益和有害的经验。在有益的情况下，学生会想到在未来多次表达这种欲望；在有害的情况下，则会想到不断避免这种欲望。于是就产生生活规

则与决心；而普遍地来遵循这种规则与决心，这就叫做准则。

虽然在真正的遵循与纯粹的决心之间还存在着很大区别，但是对规则（这些规则在个人看来，在同样情况下对己与对人都是正确的）提出的普遍性的要求，与其说产生于审美判断的教导不如说产生于欲望过程中，这种欲望看到了类似的实现可能，而这种审美判断很难从各种情况下正确地找到其普遍性（难到甚至由于寻找普遍性而使审美判断本身也丧失殆尽）。

第三百十条

道德的判断赞赏那种对整个被承认了的、由接受了的准则确定下来的义务所采取的一丝不苟和忠实服从的态度。因此道德判断以正确地认识意志的价值为前提。而这种认识只能存在于对意志的整个审美判断之中。然而按照上述的情况，我们可以看到错误或不确切的准则会出现。这些准则包括荣誉观、谦虚的义务、可笑的羞怯。

第三百十一条

4．准则应当形成一个整体，然而在学生的青年时期，仔细分析的话他们的准则不是完全确定不变的，更不用说准确地统一成为一个确定的整体了。

凡准则总会保留一些例外，这种保留须通过经验来作进一步检验。

欲望与舒适的准则是与审美判断中产生的准则永远格格不入的。因此它们中间会产生错误的隶属关系，或者审美判断中产生的准则被欲望与舒适的准则污染。

第三百十二条

5. 在或多或少统一在一起的准则的应用中，此时产生的意愿常常显得比过去的决心更强烈。因此我们很乐意把理论与实践区分开来。这里会产生一种道德经验主义，这种经验主义将千方百计举出虔诚的感情来为摆脱规则辩护。这里也会提出不顾准则却似乎具有另外一种生活规律的计划来。

为道德判断提供基础的审美判断越不清楚，与利用和享受的准则相对立的原则越模糊，那么对道德判断不重视的态度就越会破坏性地传播开来。

第三百十三条

形成与统一准则的天然辅助手段就是实践哲学体系本身。不过，在青少年的教育时期系统的讲授与青少年达到了的教育阶段之间是很有差距的。在学生参加坚信礼以前的宗教教学促使我们对这方面进行观察。这种教学如何进行显然不是无关紧要的，不过由这种教学所积累和强化起来的观念必须在学生心目中基本上已有所表现。

假如我们要提出一种较严格的科学的准则，那么前提就在于青少年是否能评价并熟练地利用这种准则。不言而喻，在这种情况下（在与大学不相衔接的市民中学里和在各种教学中应特别考虑到），必须首先进行逻辑教学，并进行练习。

然而，在心灵中作出的道德决定浮现在眼前以前，对此是无法作出决定的。

第三百十四条

从错误的教育学体系中人们完全可能找到理由去采取完全颠倒的措施，由于这一点至为重要，我得在这里讲两句！假如我们不是去统一准则（即在德行的观念上）而是从绝对命令的某一个公式中推导出许多准则来，从这些准则中推导出对意志的评价来（代替根本的审美判断），最后甚至想借此来控制意志本身，那么这样做就完全颠倒了。

相反，意志必须通过管理与训育（不管有意义的活动和防止个人主义的反作用属于管理还是训育），当然还得通过培养兴趣的整个教学，被引导到这样的方向中：意志应当尽可能自动地与审美判断的指示汇合在一起。前面提到的恶的苗子（见第一百五十四条）根本不允许出现，因为其后果往往是无法克服的。因此始终还是没有把握的是，我们是否能通过别人说的不正确理论（见第一百五十五条）来开辟一条通向较完美的判断的道路。但是如果这样那样的做法成功的话，那么第三，必须提出经验与历史来明确说明兴趣与狂热的准则把人推到什么样的混乱中去。第四，此后才能或多或少进行系统讲授（也包括阅读古典作品）。第五，然而提醒学生道德的服从仍是必要的，我们应当通过宗教探讨来强化学生需要服从的记忆。

第三章　关于训育的作用

第三百十五条

（一）训育防止狂热是通过：

1. 满足需要，

2. 避免造成强烈欲望的机会，

3. 关心各种活动，

4. 使学生习惯于纪律，

5. 要求学生思考并把他们引导到责任心上来。

（二）训育对情绪产生影响是通过：

1. 阻止强烈情绪发作，

2. 使学生产生别的情绪，

3. 加强自我克制。

（三）训育使学生铭记体谅同伴的态度（反对所谓的无礼）。

1. 训育借此使个人的行为趋向一致，

2. 使学生比在争吵与有口角的情况下更能出现相互接触，

3. 虽然这样抑制了某些个人特性的发展，但是，如果避免过分严厉的话，更有意义的精力是不会因此而窒息的。

（四）训育使学生小心谨慎。

1. 训育可以限制冒失的尝试，

2. 训育告诫学生避免危险，

3. 训育为使学生吃一堑长一智而惩罚他们，

4. 训育监督人并使人习惯于受监督。

第三百十六条

假如我们总结一下训育的最容易产生的和明显的效果的话，就会立即得出结论：训育一般具有很大的可能性来减少学生的恶的行为，并且能够深刻地影响各种表象群的关系。然而训育也表现出一种危险：由于训育使学生表面化的恶劣行为退缩而造成他们恶劣行为的匿影藏形。

第三百十七条

假如学生的各种匿影藏形行为相互结合起来，并采取一种熟练的行为来对付教育者，那么随着时间的推移将从中产生一种日益发展的对立的师生关系来。

这种对立关系产生的结果是众所周知的。假如教育者发现学生的匿影藏形行为，就会以毫不姑息的严厉来对付这种行为；对不加掩饰的过错可以给予大度的宽容，但为了让匿影藏形的一套行为不逃脱教育，教育者往往要采取强制的，甚至隐蔽的监督。

第三百十八条

假如教育者经常干预监督者同隐瞒错误者的争吵，那么这将有损教育者的尊严。他不必要求什么都知道，可是他对学生的信任不应该被粗枝大叶的或持久的错觉所损害。

然而在这一点上的困难还要追溯到儿童早年时期，当时对他们的监督还是容易的，对他们心灵的各种影响是极有把握的，当时必须打下教育的基础，而且家庭应当尽可能不忘记自己的责任。

审美判断与道德判断是可以伪装的，有些人能背诵最美的准则与原则，并被上虔诚的外衣。而假如我们揭露了这种伪君子并抵制了他，那他会开始重新换个样子来玩他的把戏。除了能使他不敢妄为的严厉和在别处给予他严格监督以让他不断有事可做，从而使他从其错误的藏身之地走出来以外，再也没有其它措施了。放逐有时也能促使他改正。

第三百十九条

当社交关系的意志作为大家共同的意志出现时，这种意志就能够最直接地得到控制。在儿意早期年龄阶段，当他完全依附于母亲时，母亲可以控制他。以后，当训育对青年的交际产生影响，并在这种交际中仔细地照料善的萌芽时，训育的作用是最有把握的。社会的观念必然渐渐地通过教学的净化而产生。

第三百二十条

但是，在少年年龄阶段就会产生派别与小团体，教育者不应对这一切丧失警惕。

假如我们给予一些年长的和受过考验的学生一种超过年幼和较轻率的学生的威信，那么前者会表现出责任感来，但对后者也不要取消他们自己的所有思考，他们不可能服从前者的任何明显不合理的要求。

第四章　关于个别错误

第三百二十一条

我们首先在这里把学生犯的错误与其自身的各种缺点① 区分开来。一个学生犯的所有错误并非都是其自身缺点的直接表现。但学生经常犯的错误可能成为固定的缺点。我们必须清楚地向学

① 德文中的"Fehler"一词既可当错误解，又可当缺点解，具有两种意义。——译者注

生说明这种缺点，使他铭记住，只要他能理解的话。

第三百二十二条

由于预料不到而受外界驱使造成的错误或违背自己认真地作出的决心而犯下的差错往往使学生自己也感到吃惊。在这种情况下，怎样进行教育，将视这种错误与学生已感觉到的惊恐相比的严重程度而定。

一系列轻微的过失，越轨行为，甚至损坏行为都是一些需要教育者很有耐心处置的行为。然而，假如我们通过对这些过失的生硬处置打击了学生的坦率态度的话，我们便会在道德教育中遇到很大困难，因为道德教育在很大程度上取决于学生的这种坦率态度，而一旦失去了这种态度，那就很难再重新恢复过来。

第三百二十三条

但是我们必须对带有恶意的初次欺骗、初次偷窃和类似的、肯定有损于道德或健康的行为进行严厉的和持续的处置，以使那种认为可以允许这种小缺点的学生真正地感到畏惧与受到谴责。

第三百二十四条

同样，当学生企图对抗权威与命令时也有必要尽可能严肃地对待这种初次过失。但是，关键在于不要过高估计这种企图的有意识程度，不要发怒，而应有力地把过失指点出来。

（然而，因为与不讲情面联系在一起的必要处置将更多地使人痛恨，极持久地使人受到打击，所以在教育者必须出现的场合，

学生是不可能没有一点情绪的。但要是我们消除了已经采取的冷淡态度，那么就容易使学生表现出有益的情绪来。）

第三百二十五条

当已经长久地取消了管理与训育，建立了详细的规章之后，学生的那些不需要一一处置的错误会自行消失掉。尊重规章，充分地推动学生进行正常的活动是此时此刻的主要事情。

第三百二十六条

一个人自身所反映出来的缺点往往就是他希望进入的社会所采取的准则要纠正的缺点。因此关键在于我们是否能够完善他的意见，使他的意见上升到对人际关系的更高一层的认识，从而使他有可能抛弃引以为荣的虚有其表。

第三百二十七条

较年长的学生确实有的缺点往往不是孤立的。这些缺点也很少完全显露出来，而是聪明地体察着四周情况。因此，虽然我们往往能够在教育期间防止这些缺点的恶化，但在这种学生变得更聪明，觉得能隐瞒而自豪时，并在对道德价值的真正估价变得更敏感以前，我们休想彻底地纠正机灵地隐藏起来的缺点。

假如学生具有潜在的才能，而我们可以为发展这种才能安排教学的话，那么就有一些希望使年龄较大的青少年调整沾染了的习惯。否则持久地起作用的纠正措施只有在早年时期才能成功。无论如何，在应作许多纠正措施的情况下，必须使学生长久地保

持对严格训育的依赖感。

第三百二十八条

然而，我们对社会（学生相信自己属于该社会的某种等级）不能容忍的缺点所作的斗争，将会取得更大的成绩。使学生从社会最值得尊重的方面来看这个社会，这同样是重要的，就象另一方面不可避免的一样，假如学生看到在这个社会中还有他个人缺点的自由活动的余地，那么他将感到在这个社会中也没有多少高尚的东西。

第三百二十九条

这里，呈现在实际教育工作者眼前的既有青少年的可塑性，又有这种可塑性的局限性。出生与外部环境早已给青年，甚至给少年打上了其所属社会阶级的烙印。因此他们企图达到这种社会的准则，投入到这种社会的潮流中去。在他们投入这种潮流以前的彷徨中，他们从社会的高尚观念、知识和见解中吸取的东西也正同一方面由教学提供的，训育促进的，另一方面由个性（确切地说通过早期的印象）想要获得的东西一样多。只有这样一种人是少见的例外，这种人通过某种宗教的、科学的或艺术的钻研对社会的吸引力变得不敏感了。引起这种钻研的那种教学决定了他们的方向。从此他们独立地探索什么是适合的，而仅仅接受很少的一些我们向他们提供的意见。

第三百三十条

我们产生了对付各种错误的动机，或者也可以说由于这种动机我们便尝试在对付学生的过失方面使他们更进一步的努力占完全优势，而正是出于这种动机，我们必须考虑进一步确定一个人理解社会的方式（特别是进一步确定他在这个社会中是更多地注意国家，还是更多地注意家庭交际关系）。

第三部分　关于教育的举办

第一章　关于家庭教育

第三百三十一条

假如个别教育者感觉到自己力量有限的话，那么他就容易产生这样的思想：社会能够做到一切，只要社会想做并具有必要的认识的话。不过对于国家与对于家庭来说在教育中都有各种特殊的困难。

第三百三十二条

国家需要士兵、农民、手工业者、官员等等，而且国家取决于他们的成绩。有许多人，他们的个人存在只有在各种小范围内才有意义。一般地说，国家考虑防止他们可能造成的危害比考虑直接帮助他们更多。谁作出了一点成绩，谁就会被树立起来；弱者必须退后去；缺少一个人，将由另一个人补充上来。

第三百三十三条

国家考查能够考查的行为表现与知识。国家不可能了解学生的内心世界。即使是公立学校教师也不可能对学生的内心世界了解得很深，同时他们关心得更多的是由其传播的知识数量，而不是每个学生的知识细节与如何在内心加工其知识的方式。

第三百三十四条

而家庭却相反，没有外人可以代替其成员中缺少的一切。家庭可以看到并常常可以感觉到成员的内心，以致单纯了解外部表现是不能使其满足的。因此，很清楚，教育实质上始终是家庭的一项任务，而且只有从家庭出发才能利用国家举办的教育。

然而，假如我们较为深入地观察家庭生活，那么可以发现家庭生活对于有时教学所要求的、有时道德所要求的十分严格的气氛来说往往太忙碌，太抑郁，或者太嘈杂。舒适如同贫困一样对青年人都有危险。因此家庭应当尽可能更多地依靠国家。

第三百三十五条

私人教育机构本身既得不到国家的推动力，又得不到家庭的推动力，而由于它们在这里与那里代替了学校和家庭的教育，因此我们不能不对它们进行一番分析比较。

对于精力充沛的儿童来说，他们不必急于进学校，私人教育机构的教学在进度上可以比学校快，更适合个性。就训育看，私人教育机构比在某些家庭中更能避免源于社会的种种恶习。

假如这种教育机构能够在许多教师与学生中作自由的挑选，那么它们在可能的有利情况下将作出很大成绩来。然而就挑选学生的条件看，已说明这样对整个教育需要并没有什么帮助。挑选出来的学生也同样已具有各种早期的印象，他们倾向于相信他们所主张的交际关系。假如人们在挑选他们以前不了解他们个性的缺点，并不通过排斥他们来避免这些缺点，那么这些个性缺点（见第一百四十五条等）将依然存在于他们身上。

第三百三十六条

因此，我们必须尽可能地让教育回归到家庭中去。同时，在许多情况下家庭教师是不能缺少的。文科中学的成绩要求越高，就越不能缺少具有出色教学知识的家庭教师。①

还要一提的是，学术教学并不是最难的，恰恰是最容易的教学，因为这种教学重复教师所习得的东西，而很少有什么变化。因此，假如我们相信家庭教师只能代替文科中学低年级的话，那就错了。更大的困难在于，家庭教师（也包括最聪明和最能干的家庭教师）不能象学校那样安排那样多的课时，因此学生得更多地自己做功课，而恰恰是这一点比那种必须适应许多学生因而造成进度较慢的教学对有能力的儿童更有利。

第三百三十七条

但是，家庭教育的先决条件是：在家庭中要获得正确的教育学观念，不能让古怪念头或一知半解来代替这种观念。

① 当时德国文科中学只招收受过良好家庭教育与预备学校教育的儿童入学，所以文科中学要求越高，家庭教育水平也就必须跟上去。——译者注

(尼迈尔的著名著作《教育与教学的对立》，是每个有教养的人所能理解的，并早已广泛地流传了。)

第三百三十八条

假如教师们，不管是家庭教师还是学校教师，频繁替换，并且因此在教学和在教育中出现必须弥补的不一致的话，那么上述先决条件就更有必要了。

第二章 关于学校

第三百三十九条

学校事业及其一方面同地区当局的联系，另一方面同国家政府的联系，形成了一个庞大而困难的课题。这一事业不仅仅依赖教育学原则，而且也把巩固学到的知识、传播有用的知识、训练不可缺少的技艺作为目的。关于学术课只需讲几句就够了，因为接受了学校教师职务的年轻人同时就得履行自己的义务，而这种义务早已为他们指明了他们应当走的道路。

第三百四十条

首先他们必须了解其所任教的学校之性质。教学计划为他们指出了教学的范围，所采用的学科之比例，每种内容的不同分段。教师会议使他们清楚他们同当局、家长、保护人以及学生的关系，这种关系或多或少地会推动他们之间的全面合作。在学校中对大、中、小学生的整个影响作用一下子呈现在他们眼前，同

时他们将熟悉学生从何而来，有什么准备，毕业后的一般去向。

第三百四十一条

假如文科中学的学生或者绝大多数将升入大学，或者绝大多数都不再升大学，那么这两种情况显然会要求学校工作有很大差别。同样，假如一所市民中学举行中学毕业考试，这种考试为市民中学规定了其普通教育准备达到什么程度的目标，或者这种中学的学生没有一定的理由按家庭的意见来上学并毕业后离去；其次，假如基础学校或者仅仅作为文科中学的预备学校和市民中学的预备学校而工作，或者也为未来的手工业者在其整个少年年龄阶段提供适合他们的教育，等等，那么也同样会要求市民中学与基础学校工作有很大差别。

第三百四十二条

在任何情况下教师应当把已接受的公务活动适当地与整个教育工作的既定纲要配合起来。这一点决定了所学知识积累（这种积累必须具有广度）的衡量与分类，决定了对学生已学知识表示笃信的程度，并决定了同他们进行谈话的口气。这里关键在于应准备充分地带着有把握的态度面对学生，把注意力投向所有学生，使每个学生立即感到他不轻易地接受他们任何不重视的态度。

第三百四十三条

对学生的提问必须清楚和准确，各个问题应以适当的次序衔

接起来；对学生的错误回答必须加以纠正，必要时应重复一遍，使所有学生都听到。休息时间不应很长；对较弱的学生所进行的讲解不应使较熟练的学生感到太厌倦；那些正在从事活动的学生必须得到支持，而不应通过许多插话去干扰他们；必须对所有学生的思想轮廓加以鼓励与促进，而不应使思维太仓促等等。

教学是否比较容易或者比较难地适应这种要求，这取决于学生数量的多少，水平的参差不齐情况。

第三百四十四条

布置的作业必须尽可能地考虑每个学生的能力，以便没有人对太高的要求感到泄气，也没有人允许自己可以草率地应付太容易的作业。

第三百四十五条

在按班级（或象平常那样）来改组学生时必须尽可能明确地检验出他们水平的参差不齐情况，以便要求作更好的调配，并避免班级人数太多。

第三百四十六条

在逐步进行上述工作的过程中，将会出现对学校的某些压力。比如可以发现，学校就其性质来看，假如它缺少某一门重要学科的能干的执教教师，或者如果从预备学校来的学生在知识与教育方面严重的参差不齐，或者如果学校（象小城市的学校那样）本来应当是市民中学，而却在上文科中学的课程，如此等

等，那么它就是不完备的。

第三百四十七条

因为整个省的学校不太可能一下子建得一切都相适应，所以从对于上述各种缺点的说明中往往可以得出这样的结论：只能逐一地改进学校事业，消除最迫切要消除的困境。

第三百四十八条

但是在作广泛的改进工作时，我们将不仅容忍许多类型的学校存在，而且必须有意识地建成不同的学校类型。因为分工是在人类一切成就中达到较佳效果的途径，而在多大程度上取决于对学生的仔细分类，对于这个问题，从前面的阐述中应当可以充分地认识清楚的。

不朽的赫尔巴特[1]

赫尔曼·诺尔

改革教育学大会以纪念赫尔巴特开幕，这也许是自相矛盾的。但是，促使我们这样做的不仅仅是这样的事实：赫尔巴特的生活与活动是紧紧地与格庭根联系在一起的——在这里他于1802年以教育学课开始了他的大学生涯；在这里他于1806年出版了《普通教育学》，于1835年出版了《教育学讲授纲要》；在这里他结束了他的生命，而他那荒芜的坟茔就在阿尔巴尼公墓中——而且因为我们还相信，赫尔巴特还活着，恰恰在我们探讨教育学新问题的情况时必须研究他。

教育学学派在其下几代渐渐地变得僵化起来，失掉其缔造者所具有的强烈冲动，埋没在技术和纯粹的陈规俗套之中，这是所有教育学学派的命运。裴斯泰洛齐、福禄倍尔就是这样经历过来的，而赫尔巴特也是这样经历过来的。赫尔巴特学派对教育，可以说对全世界教育，作出了巨大贡献，它以它的方式维护了十九世纪德意志运动的精神，并把这种精神传播到海外。然而这一潮流最终却淤塞了，仅仅残留下形式阶段这一条涓涓细流。但这天才始终是不朽的，有一天他那源泉会重新喷涌出来。我们所了解的裴斯泰洛齐就是这样的，他今天比以往更有影响，而对赫尔巴特来说，这样一种复兴的时刻现在似乎已经来到了。

赫尔巴特（1776—1841）具有完全天然的教育禀性。他那创

[1] 这是作者在1948年3月8日格庭根教育与教学研究所改革教育学大会上的报告，选自《文集》杂志1948年第8期。

造性的生花妙笔就是教育的精神力量。他的教育学观点决定了他对一切问题，也包括对公众生活的看法。他与其他伟大德国教育家的区别就在于他高度的才智。他仅仅把柏拉图作为一位先躯，此外在德国第一个重新认真地对柏拉图进行了研究。作为象康德和黑格尔一样有名望的哲学家，他了解他那个时代的全部教育领域，掌握各种科学，特别是数学与精密自然科学，而且正如伟大的语言学家洛贝克在悼词中证明的那样，他还掌握古代语言，“能够非常熟练地口头和书面表达罗马语。”同时，他也是一个杰出的音乐家，在耶拿当大学生时已是一位出色的钢琴手，他创作的奏鸣曲中有一首被印刷发表了。但是，他的心灵从不沉醉于这种客观的文化占有中，如同当年新人文主义和唯心主义学派所做的那样，他从不忽视主观，个人和他的内心形态。尼特勒在1800年写信给裴斯泰洛齐说：“在我们时代的伟大思想家中忘记了个人人性的观念，因此他们成了科学的恩人，而不是人的恩人。”而赫尔巴特在这方面完全坚持了人性的观念。他的真正的教育思想首先在于他决不放弃教育学的独立性，正是他第一个充分明确地表达了这一思想。

他维护了教育自身的权力，首先是教育针对国家和政治家所具有的权力：“那些把事物作为认识别的什么的手段来看的人是永远也不可能正确地认识这事物的；而同样，那些很久以来热衷于治国理论和虔诚的愿望的人，他们在以后终于出于失望才想发明教育学——不是去求助教育学——才想发明一种必须是和可能会是那种政治理论支柱的新教育学，这些人也永远不可能擅长教育。”同样，他也反对教派，或者说反对哲学流派，用他的话说是反对派别，也反对想把客观系统性作为教学基础的那种博学，或反对想把人片面地教育成为机器的职业。他认为教育学是哲学必须把它作为一种事实来接受的既成实在，确切地说，必须把它算作一

种自然规律的既成实在。而教育学自身的任务，如同在《普通教育学》绪论中的名句所称的那样，就是："尽可能严格地保持自身的概念，并进而培植出独立的思想，从而可能成为研究范围的中心，而不再有这样的危险：象偏僻的被占领的区域一样受到外人治理。"关于教育学自身权力的这一真理也是我们今天作为教育者赖以立足的坚实基础。单就这种真理便可使我们比其他势力的下属获得更多的力量，赋予我们能够衡量生活之各种现象的标准，即衡量我们是否伤害儿童心灵或对儿童心灵有所帮助的标准。

"一个人可以树立的目的的对象对于教育者来说是根本不感兴趣的，而教育者感兴趣的主要是成长着的一代人的活动，即他那内在的和明显地表露出来的活动力与积极性的总和。"①而这就是赫尔巴特确定的并构成他学说真正核心的第二个真理。赫尔巴特把人的这种精神活动称为他的兴趣。人直接感受到的这种兴趣，这就是说不是为了别的目的而产生的这种兴趣，乃是人的精神生活的源泉。"相当广泛地开拓这些源泉，使它们变得丰富起来并无阻地流动，这就是加强人的活力的一种艺术。"赫尔巴特不断地找到对这种自发性的新的表达形式，如"直接活动的这种丰富性"。而这就是他真正哥白尼式对于教育学说的拨乱反正，正如他曾经说过的那样：人们要求青少年对学习与认识产生兴趣，"仿佛学习是目的，而兴趣是手段。我把这种关系颠倒过来，学习应当为从中产生兴趣服务。学习将过去，而兴趣应在整个一生中保持下来。"即使是最激进的现代教育学也不能胜过这一点，就是美国基尔帕特里克（Kilpatrik，W.H.）的设计教育学一书也还引证了赫尔巴特的兴趣学说。达到"头脑清醒"，激发对直接活动的兴趣与需要，激发起"创造的好感"，使兴趣伸展到成年时代，并

① 原文中这类引文未注出处，而且与赫尔巴特的原文略有出入，下同。——译者注

扩展到高龄时期，这就是时代赋予我们的首要任务。当学校使用的教材不再取得成功，例如文科中学中教学古代语不能成功的时候，那么我们将了解教育的危险。

如何来激发这种兴趣呢？赫尔巴特十分明确地说：首先通过经验与交际。“有谁在教育中想撇开经验与交际呢？那就仿佛避开白天而满足于烛光一样！对于我们一切表象来说，那些丰富的、强烈的、具有独特明确性的内容，应用一般经验的练习内容，与实际、国家和时间的联系手段，对于人的客观现状的忍耐心，这一切都必须从精神生活的交际与经验这源泉中汲取。”赫尔巴特也把师生之间的关系视为这样一种交际经验，而训育在他看来首先是“连续的处理工作”。“教育者本身对于学生来说也将是一种丰富而直接的经验对象。的确，他们在课中相互进行交际，在这种交际中至少包含着与太古时代伟人或者诗人所清晰描写的人物之间进行交际的想象。”

这里我们已经在探讨上课，即教学了。从这方面出发来看，教学乃是经验和交际的补充和发展。这种教学是“教育性的教学”。赫尔巴特把这视为完全由他独创的用语。以往人们一直把教学与教育对立起来，而现在他把两者统一在教育性的教学之中。任何教学都应当是教育性的，而任何教育都需要把教学作为其主要手段，因为教学能使儿童建立正确的精神生活。经验只是不加选择地、偶然而不连贯地给予儿童的东西，好恶混杂地动摇着儿童；教学应当对此作出艺术加工。

当时浪漫主义学派对卢梭的看法与今天改革教育学大多数看法也一样，认为如果教师能够做到只是留神观察并防止外来侵袭的话，那么儿童的精神生活就会象一朵花一样自己会有机地产生。赫尔巴特生于施勒格尔和谢林这一代之后，他的青年联盟，“自由协会”，来源于费希特学派，是与那时文

学-哲学团体相并列的一群有头脑的人，但是，他把自己看作完全独立于这个协会的泛神论之外的。如同基督教所说的，人并不是靠其天然的力量生存的，而是靠信念生存的，赫尔巴特也知道，精神不是天然的产物，不指望上帝的恩赐，而把良好的精神建设信托给教育。在他早期关于裴斯泰洛齐的教学方法的文章(1804)中，他已经提出问题说："人是否在他自身中具备了教育他的原则，就象在萌芽中已孕育着整个植物？或者人的个性结构是否首先产生于生活过程中？""人是不是那种把他未来的形象与生带到世界上来的东西，或者并非如此？就他的躯体来看毫无疑问的确如此，但我们并不是问这个。我们说的是精神、性格、兴趣、整个情操。"人身上的矛盾向他表明，人不是一种纯粹的有机体。人的发展不仅仅是一种进化，而且也是一种后成。"因为人的力量只能发展其所接受的一切，所以关键就在于我们给予其什么。"教育与园艺的比拟被赫尔巴特驳斥了。园丁只能促进植物预定的进化，"而教育通过向人灌输思想、感情和志向可以深入到萌芽的内部，没有教育也许永不可能获得这种思想、感情和志向。"裴斯泰洛齐比以往任何方法都勇敢和热心地抓住建树儿童的精神、使之获得明确而清晰的经验的责任。"人并不要求一定的气候，而可以在任何气候下生存下去；人可以任意地变成野兽，或成为理智的人，他不断地受到环境的塑造——人需要建造他、设计他的艺术，以使他获得正当的形象。"但是，"这种正当的形象就是，如果他自己知道能够使他满意；如果他被别人尊重，与他们取得一致；如果他与他们组成一个愉快的整体，那么结果便使他能够真正地和起作用地加入到这个整体中去。"这种内容的完善及其建设就是教学的任务。

教学如何能够做到这一点呢？赫尔巴特在这方面又有所发现，这一发现是没有时间差别的，它对于任何教学，不管这种

教学何时何地进行，都是适用的。精神生活发生在两极过程中，“精神的呼吸”意味着，我们一方面要献身于经验，另一方面必须使它与我们的心灵联系起来，赫尔巴特把这称为专心与审思的交替。这就是精神的生命，精神活动过程的规律，而且也决定了教学论的两极性。人格的统一不能因为倾心于多种兴趣及其对象而丧失掉。假如我们把这种倾心的收获不断地归入我们业已获得的认识系统中，那么就不会丧失这种统一。这样的每一种认识并不是对虚构力量的死板的占有，而是我们自己具有的力量本身。赫尔巴特也把它称为“新的器官”，借此我们可以获得经验，观察更深刻，感觉更正确，意志更坚定。这样在我们心中渐渐地建立起一个世界来，正如后来狄尔泰把这称为“业已获得的心灵联系”，赫尔巴特称之为“思想范围”，但这种“思想范围”在他看来也不只是知识的东西，而且也是包括感情经验、我们的价值和目的体系的。我们并不始终意识到这种业已获得的思想联系，但它却作为一种力量在我们身上起着作用，调节着我们的思想、感觉与志向。它就是精神生活获得并按照其创造世界的一种形态。赫尔巴特认为：“我们的一切教育努力都会象音乐那样渐渐轻下来，并没有什么效果留下来，假如我们不在这音乐过后把砖头垒成城墙，以便给性格在明确的思想范围这个坚固城堡中提供一座安全住宅的话。”

十分决定性的，也是赫尔巴特所认为的，就是在这种恰恰只能实现精神生活的真正过程的教育过程中必须使生气勃勃的活动深入到教材中去，使兴趣的直接活动在定型以前一直向前推进。象在身体活动中对运动及其自由自在的快乐是首要的事情那样，在精神活动方面也如此。专心始终是首要的。活动的巨大功能就是无止境地自我塑造，但在加强这种功能时决不允许失去自由的活力。

当教育改革运动于1900年兴起的时候，它是与学习教育和强迫教育相对立的，是想完全听任儿童自己自由体验与探索。改革运动以激发儿童的艺术能力开始，这种激发在这里意味着任何时候首先要使儿童摆脱传统形式的体验。教师的活动及其权威应当让路；教学的形式解体了；儿童应当自己探索其世界；同时封闭的班级制也取消了；每个儿童应当有自己的节律并找到他个人的活动形式。教学论在片面强调创造性的情况下按"解放"的极端观念(即极端地让学生个人自由活动)，发展起来。赫尔巴特也许会说：个人自由活动其实就是专心。每个人都知道，在这方面取得了多么丰富的教育发明，这使我们的教学方式与我们的学校焕然一新。

但有时候人们却觉得在这样的班级上学好象丹尼尔①处在狮子洞中，由于他缺乏教师帮助，面对骚乱会象成人一样感到不安。歌德曾经在访问美因河畔法兰克福一所裴斯泰洛齐学校后描写那种片面地被解放的青少年说："他们不怕任何人，而任何人都怕他们！"赫尔巴特对于他那个时代的类似经验以及对于卢梭和赫德尔以来要求让儿童一切都由"自己发现"的改革运动认为："他们要求儿童太多了，人们指望他们太多了，缺少必须给青少年规定什么作为较高界限的认识。"早在三十年代初改革教育学的这种局限性已被强烈地感觉到了。蔡特勒写了著名的文章。儿童当时在这种混乱中自己也感到不舒服，甚至对身体有害，他们不满地认为："这里学不到什么"，因为他们感觉不到使儿童精神产生愉快的那种工作方面的稳定的进步和能力的增长。而假如人们在大学中遇到他们，那么就会发现他们遇到困难而伤感，他们在这种困难中长大了，这种困难使他们成为各种改革教育学影响的受害者。1931年我在《教育》杂志上发表的关于《教学论中的极端》

① 德国人常用的姓，泛指一般儿童。——译者注

一文中已经指出了这一点。这样他们便投向纳粹。在这种教育学中忘记了把活力归纳到审思之中；"统觉的综合统一"，那种在有条理的思维中产生的内在意愿，面对正在产生的联想活动巩固这种意愿，这正如冯特曾经说过的那样，乃是最重要的但也是最难的任务。我认为，经验活动的积累、明确而牢面的概念及其内部的整理，这任务今天比以往显得更有必要了。但这种整理工作和有意识负责作出的安排不可能来自儿童自身，而只能出自与引导者良好的合作过程中，这种引导者自己必须具有使性格首先变得真正完满和生气勃勃起来的决定性能力。

这种经验活动的积累就是获得牢固的概念，而不是获得预定的系统、授予儿童某种教条或原理，而只是使儿童习惯于智力活动的过程，使儿童完全能够从低到高并随时使他们自己能够控制综合的这种功能、对有关联系的观察和对价值关系的经验，而这又是赫尔巴特的深刻见解。他和新人文主义一样并不认为思想经验的高级活动是与日常现实对立的，相反，他"通过让儿童学习按照成人的方式把这种现实看作是一个大整体的一部分，"从而在精确地了解是什么和应当会是什么的整个实在论指导下尝试使"处于现实中间的儿童上升为较出色的人"。使日常生活富有精神活动的意义，这已经在儿童生活的开始阶段就可以进行了。通过《世界美之表现是教育的主要工作》，赫尔巴特把高级活动引入日常生活之中，这里他认为教学并不是仅仅向儿童提供事物，而是必须始终使儿童同时也了解事物对于高级活动的价值以及两者的一致性。因为赫尔巴特没有把学校和生活分割开来，而是把审思纳入生活，所以他可以使他的教育学对最低年级也起作用，并不仅仅成为高级中学教育理论家，而且也特别明显地成了国民教育的理论家。

但是你们将会问，什么是形式阶段和方法呢？赫尔巴特当时

看到有各种不同的方法，裴斯泰洛齐的直观演示和要素教学。巴泽多的自由交谈、由已学者作系统讲演和一切通过应用和练习来学的理论。他象莱布尼茨一样认为，这些方法中的每一种只要不否定别的方法的话，都是正确的，并且断定这一切方法的基础存在于通过专心与审思来学习的精神活动过程中。裴斯泰洛齐提出了最重要的方法，让学生经验事物，并对之进行观察。巴泽多的自由交谈解放了儿童的想象力，这种想象力依靠经验得到了很大发挥。赫尔巴特非常重视儿童的这种自由想象活动，因为儿童的创造性主要是在这种活动中形成的。但然后就必须使儿童找到规律、价值与用途，最后使之找到的规则在不断更新的经验和练习中得到尝试和巩固。这就是心智活动的过程，这种过程是以某种形式用各种彻底的方法完成的。当高迪希有一次在奥格斯堡中央研究所的大会上阐明自由的脑力劳动理论，并勇敢地批驳赫尔巴特时，他给我们举了他的工作方式的一个例子，而这种方式却同样勇敢地坚持了赫尔巴特的形式阶段。他不能有别的选择，因为这正是脑力劳动的过程。由于赫尔巴特对这种形式阶段作了刻板的划分，并进行操练——在耶拿莱因实验学校儿童一直可以预计到紧接着什么样的阶段是正确的——因此赫尔巴特学派最后变成了一种死板的技术，但这不是赫尔巴特的过错，或者他只有极小一部分责任，因为他老年时的著作《教育学讲授纲要》确实已显示出某种僵化成分。在他年轻的时候，特别是在他最初的笔记中（这些笔记如同其他伟大人物的笔记那样往往比完成的著作更丰富），他对每一条途径都是开放的。他在《普通教育学》中指出，"使听者仅仅处于被动状态，并强迫要求他痛苦地否认自己活动的一切方式，是使人厌恶与感到受压抑的。"早先他谈到"教学方式的许多复杂现象，在这里使各种各样的意图有充分活动的余地，但不应使本质的东西失去其纯粹的形式。"而在后来"关于把心理

学用于教学的几封信”中他还写道："一个人不得不要接受的别人的形式或者提供给他的外来形式越多，他就越来越变得不象他自己。我们并不隐瞒，受教越多，能想象的时间就越少。范例越多，自己的作品就越少。”“有些学生在我这儿受到的教育比指望得到的要少。为什么？我想让人尽可能自己发现。假如他们很少有所作为，那自然可惜！但是，我决不喜欢那种与其说是促进自由想象不如说是妨碍自由想象的教学。”

然而这种教学的局限性在什么地方，面对我们的艰巨任务今天将在何处进一步发展？赫尔巴特认为，真正符合教育学的教育只有同家庭、整个家庭生活以及家庭生活交际联系起来才真正有可能。他觉得学校剥夺了教育思想的自由，因为作为独立的教育学要达到的最终目标——个性，个人精神，在学校中被吞没于群众，即集体之中了。这种态度表明了他所主张的、我们今天对他产生怀念的、他认为在教学之外的家庭生活中所具有的大多数活动安排，比如体育。他认为一天的三分之一至一半必须让儿童在室外活动。这同样适用于艺术训练，这可以在家庭中进行，安排在课外。然而，由于他的《教育学》还是转向了学校（完全限于单纯的教学方面），因此就必然会是抽象的并停留在智育上。在他那个时代，儿童还完全生活在家庭中，并在家庭的风俗、经验和家庭教师所指示的环境中成长的。今天这样的生活彻底破坏了，我们必须完全从下面重新把它建立起来。我们的伟大任务将是教儿童学会生活。赫尔巴特学派的海曼·利茨已经认识到了这一点。赫尔巴特本人也已指出，性格的发展取决于“为青少年建立一种生活方式，其中他们可以按照自己的，而且是正确的观念，进行在他们看来是认真的活动。”但是他不相信在他那个时代的世界上“能够建立重大的普通机构来使青少年进行适当活动。”今天我们看到了幼儿园、全日制学校、勤务营、学生自理组织和学习小组

等所具有的这种可能性。但是，审思及其汇集与形成，即耐心而坚定地建立一种有规则的精神联系，对此并不是多余的。它们也必须把这种新的生活编织在一起，并创造那种源于生活而高于生活的伟大气质来，如同赫尔巴特曾经激昂地（这种激动情绪他是很少有过的）说过的那样："生活的兴趣应当与能同生活区分开来的心灵尊严统一起来。"

赫尔巴特教育学体系的作用[①]

B·艾伯特

一、赫尔巴特的教育学体系

赫尔巴特认为，对哲学、心理学和生理学事实的理解是教育理论与实践的重要前提。但正因为如此，赫尔巴特认为教育学的独立性在于它是教育过程的理论，而如何将这种过程实际组织起来则是它的研究重点。赫尔巴特的教育学体系只能"通过建设性地把每一种教育现象的目的、内容和方法联系起来"加以说明，因为在这一体系中教育过程在社会决定的目的与内容为一方面同社会—心理本质为另一方面之间的辩证关系是很明显的。

在引证了我在《教育史年鉴》上《论赫尔巴特教育学中目的—内容—方法的相关性》一文以后，这里想论证赫尔巴特教育学理论体系，并接着通过对赫尔巴特教育学理论起决定性影响的具体思想和政治范畴的论证来说明它的社会作用。

1. 赫尔巴特在他的哲学理论范围内论证了人在原则上所具有的可塑性，诚然这种可塑性是受生理—心理和社会条件所限制的。这种可塑性概念成了赫尔巴特教育学理论的基本概念。因此赫尔巴特可以列入进步的民主主义资产阶级教育家的行列中，民主主义的资产阶级教育家，比如象夸美纽斯和在其创作中处在第二阶段的裴斯泰洛齐，都把一切人的平等作为他们教育学理论的

① 译自[民主德国]《教育与学校史年鉴》1982年，柏林国营人民与知识出版社。

出发点。

2. 赫尔巴特从这种可塑性概念出发阐明了教育理论，即教育过程的理论。这种理论的内在联系是由目的—内容—方法的相关性决定的，它“把一系列教育学知识在科学论上证明可靠的科学整体中综合起来”。

3. 在赫尔巴特教育学结构中目的—内容—方法的相关性反映了同封建专制的普鲁士的实际教育政策的分歧。普鲁士的教育政策把教育限制在两个方面，即一方面为了保障封建和大资产阶级相对于中等资产阶级的教育特权而在文科中学中较高地评价人文—语言—文学教育，而较低地评价自然科学教育；另一方面对于国民学校来说，为了维护或发展现存的阶级结构而把教育完全限制在基础学科和宗教方面。

这种分歧是受赫尔巴特的两个基本观点影响的，这两个观点同时也提供了我们历史地评价其教育学的钥匙：

(1) 由自然科学与技术进步推动的社会发展，社会生产力的发展，要求提高公民个人的教育水平。

(2) 教育的社会作用在于首先通过对国民的道德教育维护现存的国家。

4. 从这一点出发，赫尔巴特对教养与教育，对“教学”为一方面同“管理”和“训育”为另一方面之间的不可分割的统一性获得了最彻底的认识，正如在“教育性的教学”、“兴趣的多方面性”作为教养与教育目的以及“性格的道德力量”等概念中表达出来的那样。教养与教育目的的这种内在的统一性是建立在赫尔巴特教育学理论所阐明的思想成熟与道德之间的基本关系这一基础上的，这种基本关系是由心理表象机制产生的。

5. “性格的道德力量”这个教育目的把意志的教育作为核心。打上了道德烙印的行为意志把其通过思想成熟获得的认识产

生的力量同道德规范联系起来。

6．赫尔巴特在人的全面教育的要求中把以多方面兴趣的培养为方向的教育目的同资产阶级的进步教育学联系在一起了。赫尔巴特把兴趣理解为必须培养的主动性精神，从而获得了对教育学理论发展具有重大意义的目的范畴，而这种理论发展是与教学计划理论上解决教材充塞问题有联系的。

当时他认为把多方面兴趣作为目的有可能解决这样的社会问题：在十九世纪科学和技术迅速发展以及社会分工不断扩大的情况下，一方面怎样才能保证达到这个过程在客观上所要求的教育水平，同时另一方面怎样才能达到符合人的本质的那种尽可能使人获得全面教育的理想？全面的精神活动的训练使学生可能作出有目的的行为，并有可能使普通教育向专门化教育过渡。

7．赫尔巴特把兴趣的培养视为人的主观能力的形式教育，从而低估了全面教育的决定性成分，即教育内容，在教育过程中的作用，因此正是他自己给他的富有成果的教育学倾向造成了局限性。赫尔巴特没有明确地把一定的学科归入一定的兴趣类别中，因此，就学校类型来看，通过什么样的教育途径达到兴趣的多方面性，是主要靠学习年限较短的主要学校开设的实科课还是靠学习年限较长的文科中学开设的古典语言文学课，这是相当无关紧要的。

赫尔巴特主观上真诚地追求的人的能力的全面培养最后由于其形式教育的性质在客观上导致了不同等级的教育。赫尔巴特想通过平衡的多方面性把人发展为一个完整的人，但同时这种完整性是各按其受教育的可能性而能够获得不同发展程度的，这样赫尔巴特就掩盖了全面培养会由于其形式教育主张导致不同等级教育的这一事实。在不同发展程度背后，事实上隐藏着不同的教育内容，这种不同内容使那种作为维护阶级社会必要条件的双轨制

得以保持下来，并且为了不致于危及这种社会而使增加自然科学教育的迫切心得到缓解。

如果说赫尔巴特出于他的形式教育目的认为教育内容，“教学的材料”，在教育过程中只有间接作用，那么不能忽视，他认识到自然科学具有独特的教育价值，它们如同古典语言文学一样“至少同样属于完全的教育”的内容。赫尔巴特强调，培养经济方面后继人的高级市民学校或主要学校尤其应把“实科”作为教育材料，但文科中学也不例外，虽然在这种学校中“实科”相对古典语言文学要有所减少。

8．从教育内容只具有间接作用这一点出发得出的结果是高度重视教养和教育方法对于个性全面发展的意义。赫尔巴特以教学的形式阶段，清楚—联想—系统—方法，创造了他的教学理论的科学基础。他的这种教学理论至今基本上还是适用的，因为它事实上把握了认识过程的基本规律性，即直觉—抽象—应用的顺序。赫尔巴特借以排斥了以往常用方法中高度重视学生接受能力的一面，而强调了学生的主动性。然而，由于他把教育目的对准兴趣而忽视其同教育材料的密切关系，因此从促进主动性出发发展人的兴趣的这种潜在的进步作用被削弱了。这样一来，从方法角度看来可能实现的全面的科学教育，由于教材选择为社会所决定而受到了明显的限制。

赫尔巴特的教育理论同他的教学理论一样把主动性，道德行为的训练，放在首位。如果说赫尔巴特把监督、威胁、压制、恐吓作为消极的教育手段的话，那么反过来必须确认，他追求建立在“情感一致”基础上的师生关系，并基于这种关系把多样性的活动作为真正的教育手段。

赫尔巴特教育学理论中作为系统化成分的目的—内容—方法的相关性，一方面从人的发展的生理和心理过程的结构中，另一

方面从其社会作用中取得了它们的联系。而后者我们正是要在此分析的。

二、关于教育学体系的社会作用

（一）赫尔巴特的社会立场

确定一个教育学体系的阶级内容，始终是用来评价这种教育学体系的决定性标准。这个问题在对赫尔巴特作马克思列宁主义说明方面同样起决定性作用。

G·施赖特尔在他的分析中得出结论：赫尔巴特在与封建势力和资本主义势力的分歧中"无论如何并没有站在进步一边"。F·霍夫曼把赫尔巴特的政治观点归入温和的自由主义，介于正统和自由主义的"政治之间"。

相反，企图掩盖或低估阶级问题，正如后期资产阶级教育史学一再这样做的那样，这在客观上有助于促进帝国主义教育学意图的实现。在对赫尔巴特的解释方面，这种情况尤其可以从H·诺尔与R·洛赫纳那里发现。他们把赫尔巴特的教育学理解为"教育自主"与"摆脱价值观的科学"的范例。

后期资产阶级教育学的其他一些解释尝试则相反，明确地指出了赫尔巴特个人及其著作的政治性质，例如H·波皮克(1905)，Th·弗兰克（1912）和Th·弗里茨虚（1921），以及最近特别是W·阿施穆斯的解释。

赫尔巴特关于人的形象的解释可以作为理解其教育学的社会立场的出发点，因为他把人不仅明确地解释为个别的实体，而且也解释为社会的和历史的实体。他指出，我们"全部精神存在本来就具有社会性；我们的个人生命只能是从人的共同生命中分离出来的，前者在后者中获得并将永远可以获得生存、帮助、条件

与准绳。”

赫尔巴特的这一判断驳斥了从纯粹个人或自主的角度出发来理解其教育学的每一种企图。确切地说，他的教育学恰恰提出了社会批判的解释。

赫尔巴特在其一生的几乎所有阶段都看到了国家和社会问题，这早已在他 1808 年的《一般实践哲学》中，此后尤其在1819年发表的文章《论好事——反对教授斯特芬先生》中，在1825年《心理学作为科学》的心理学观点中，并再一次在 1836 年《自然法与道德的分析说明》中有所反映。此外他在现实政治的推动下作的一些报告通过对政治时事问题的分析更明确地表达了他的国家观。

十八世纪末十九世纪前半叶的德国社会深受资产阶级自由主义势力与容克封建旧势力之间斗争的影响。这种斗争对资产阶级自由主义势力来说关系到保障资产阶级权力，为自由竞争的资本主义发展提供必要活动余地的问题，而对容克封建势力来说，他们力求恢复和巩固他们的权力地位，这种权力地位在法国资产阶级—资本主义影响下，特别是在拿破仑占领下已经动摇或铲除了。众所周知，在维也纳会议以后容克封建势力得到承认，并对紧接着出现的，声名狼藉地使一切自由运动遭受迫害的“反动和复辟”的时代打上了他们的烙印。随着十九世纪资本主义的进一步发展，自由资产阶级，也包括部分民主资产阶级才得到加强，以致能够越来越明确地提出自己的政治要求。封建阶级利益与资产阶级利益之间的矛盾在尖锐化，最后在 1848 年事件中导致了革命的爆发。由于大资产阶级出卖人民群众的利益，革命再一次以反动派的胜利而告终，此后这种反动便既代表了封建容克的利益，又开始代表大资产阶级利益了。

德意志各公国的王公们自然总是对巩固其政治权力感兴趣

的，而且试图通过使互相抵触的阶级利益得到平衡并通过与大资产阶级结成同盟来达到巩固其政治权力的目的。同时他们依靠正统原则，依靠他们的神圣出身所具有的权力。"王位与圣坛"同盟变成了他们反革命权力政策的工具。

正统原则在浪漫主义的国家理论观中，特别是在"历史法学派"的观点中找到了依据。"历史法学派"的领导人物，Fr·K·V·萨维格尼（1779—1861）要数其中一个了。在法国革命中自然法在法律上论证了资产阶级解放是合理的，浪漫主义国家理论与这种自然法的启蒙学说不同，它依据的是"国民组织"学说，这种"国民组织"反映在与其相适应的"国民精神"方面，并从论资排辈原则中找到它的依据。自由资产阶级和民主资产阶级要求制订适应资本主义条件的国家宪法，浪漫主义国家理论违背这种要求，具有明显的保守性。马克思在说明历史法学派时揭露了其反动性，指出，这种学派"以昨天的卑鄙行为来为今天的卑鄙行为进行辩护，把农奴反抗的鞭子——只要它是陈旧的、祖传的、历史性的鞭子——的每个呼声宣布为叛乱。"①

这就提出了这样的问题，赫尔巴特是如何对待这种国家与社会理论的，他自己的国家与社会理论是如何同他的教育学联系在一起的，最后，他的全部政治著作与教育学著作是为什么样的阶级利益服务的？

（二）赫尔巴特的国家与社会理论

一般地说，赫尔巴特仅仅是十分抽象地来看待当时现实社会问题的。如同对待他的教育学认识一样，他也尝试从理论原则来说明他的政治观点。这些理论原则可以说只有在我们可以把理论想象归结为实践的情况下，才能揭示其社会的作用，这就是说揭示它们是适应保守势力，还是适应进步力量。换言之，我们不得

① 《马克思恩格斯全集》第一卷，1956年北京版，第454页。

不比赫尔巴特本身直接说明这些理论较为间接地来说明这些理论的具体政治意义。

赫尔巴特在他的国家理论方面如同他在教育学方面一样是从他的哲学与心理学基本立场出发的。他指出："国家的逻辑概念就是在一定基础上的社会制度的逻辑概念，这种社会制度是依靠唯一的存在于这种制度本身之中的政权得到支撑的。"当他确认这一点时，他既是从逻辑角度又是从伦理角度出发来理解国家的。

这里表明，这种"社会制度"可以与道德标准相一致地转变为一种唯一的"有灵魂的"社会。这样来理解的抽象的国家概念应当作为处在历史发展过程中的具体国家的标准，并可以确认，真正的国家事实上可以在多大程度上取得"有灵魂的社会"这种名称，在多大程度上能达到这种伦理标准。

从逻辑角度出发看，赫尔巴特国家理论的主要支柱就是"社会"这个概念①。赫尔巴特把"社会"理解为通过共同目标联合在一起的人群。这一目标是不能由个别人的意志达到的，而是与这一人群的整个意志，即社会的共同意志，联系在一起的。

一方面，这意味着，个别人只要能没有冲突地把各种社会的不同目标同他个人的目标统一起来，那么一个人就可以属于若干个社会。另一方面，这意味着，国家包括了若干个社会——所有那些处于这个国家领土内的社会。赫尔巴特认为国家作为机构具有行使政权保护这些"社会"的职能，即保护各种具有不同利益的人群，从而同时保护每一个个人。用赫尔巴特的话说：国家是通过政权来保护社会的，国家的目标是各种在其权力领域形成的或将形成的社会所具有的一切目标的总和。

他的政治观点的唯心主义立场也可以从这一点看出来，赫尔

① 这里"社会"的概念有"社会阶层"的意思。——译者注

巴特试图把实际利益的冲突归结为心理因素。这就是说，他从他的心理学中引导出国家理论，正如从中引导出教育学一样："在社会中起作用的力量，就其根源来说，无可争辩的就是心理力量。只要这些力量通过语言与行为在共同的物质世界中表现自己，它们就会结合在一起。它们在物质世界中相互制约，这就是利益争吵和社会磨擦的一般表现。"

就伦理角度看，国家，即支撑它的"社会"，乃至各个公民，是通过统一的道德理想和对这种道德理想的统一责任心结合起来的。赫尔巴特的国家伦理观符合他的个性伦理标准。当他象柏拉图一样把国家视为"对于迟钝的眼睛来说可以看得到的""大字"，而把"我"视为"可以更舒服地看得到的""小字"的时候，实际上他同意了柏拉图关于个人与国家之间存在着伦理一致性的信念。

象个性伦理学一样，社会伦理学也应当通过早已众所周知的五种道德观念来加以说明；赫尔巴特认为这五种道德观念应当控制"无数理性动物"的共同生活：这就是法制社会的观念，工资制度的观念，管理制度的观念，文化制度的观念，"有灵魂的社会"的观念。

法制社会的观念是与法的个性伦理观念相一致的，在这种观念中包含着承认现存法的要求。它的法律出发点是大多数人，他们生活在因其丰富的产品引起争斗的土地上，这就是说所有制问题与占有问题。赫尔巴特国家伦理学的保守倾向反映在这里：他并不想用这种观念来纠正业已存在的占有关系，而仅仅把它作为未来占有关系形式的准绳。这意味着，他不仅维护现存的占有差别，而且也无视，今后社会内部的财产分配必然是这种不合理传统的直接结果，这种传统排斥了在未来重新开始按照"法"的观念对财产进行分配的可能性。

工资制度的观念试图把公平的观念用于社会的共同生活。报酬与惩罚将与道德动机结合起来。

管理制度的观念可以从仁慈的观念中得到说明。人们应当组织起“普遍的最出色的关系，这就是说尽最大可能使一切人都满意的总和”。

当时的社会矛盾在事实上反映出来了，因此赫尔巴特在这方面说明了仁慈的观念、正义的观念和公平的观念之间存在对立的可能性。这就是说，正义力求保留传统的各种占有关系，而公平力求一种接近均等的分配；可是两者几乎不可能以最大可能使一切人的需求得到满足的方式统一起来。因为赫尔巴特认为个人需求是具有社会造成的差别的，如果探讨一下这些差别的话，那么它们只能使一部分人满意，而这必然要通过剥夺另一部分人的需求来补偿。赫尔巴特的管理制度认为解决办法可以是，一切人都“充满相互的仁慈，把普遍的最出色的关系视为比任何个人利益更高尚的事情”，这就是说，社会利益高于个人利益。

出于这个原因，管理制度首先必须关心公民的道德的教养与教育：“现实的人需要这样一种团体，这种团体使他们能够互相理解彼此的目标。因此每个人必须学会理解他必须作出的牺牲。假如管理缺少公众的支持，假如各种认识的手段得不到相应的分配与传播，那么怎么能达到这种理解呢？”

赫尔巴特把成绩原则作为个人“地位”的标准，因此这一原则并不产生于个人活动的特殊内容中，而是产生于这种活动——无论其是高级的还是低贱的——同社会福利的相关性中。“是否对正义的制度、管理制度、工资制度或文化制度作出成绩，这不能说明人们价值的差别。但是每一项贡献都可以从其对整体的作用出发来加以衡量；这方面也许可以说明贡献大小的区别，从中得出社会价值的差别，从而表明一个社会成员比别的成员更重

要。”

因此在具有灵魂的社会的观念中存在着对于社会各部分规范来说交叉性的标准。有灵魂的社会把一国之中的各种社会的意志综合为共同意志、共同的国家意识。

与其说赫尔巴特的国家观既不同于自然法—启蒙运动派契约论，又不同于法的历史学派的后期浪漫主义国民组织学说，不如说这种国家观是这两者之间的一种妥协。虽然赫尔巴特同法的历史学派一样，仅仅因为国家机构的存在而把当时的国家这种历史上形成的机构看成有价值的，但事实上他的国家观却大大地接近于自然法—启蒙运动派的学说。虽然他并不赞成这种学说的基本观点，即国家的产生可以归结为统治者与被统治者之间自愿的和明智的妥协，但他如同启蒙运动的思想家一样深信，在一种按道德规范组织起来的国家中，个人的利益必然是与共同的利益一致的。这种理论毕竟带有民主的倾向；从中可以看出，它体现了作为新兴资产阶级反对封建专制国家斗争的工具的作用。

假如我们把赫尔巴特的国家学说同社会现实联系起来同那种由十九世纪前半叶普鲁士国采用的“半封建、半官僚的君主专制”① 的形式联系起来，那么就可以确认：

一方面，赫尔巴特无疑是在道德上维护现存国家制度的。在某种程度上可以说，他在评价政治实践方面是接近历史法学派的保守主义的。他希望，“我们生活在正统和自由的统治下，这种统治也许能够通过保护我们而持续地给我们带来幸福，只有在这种保护下才可能使我们如此从容、如此无拘无束地……触及各种政治意见。”或者还可以更言简意赅地说出他的意见：“上帝维护国王！”

① 《马克思恩格斯全集》第八卷，1961 年北京版，第 15 页。

尽管赫尔巴特自然也清楚地认识思想与现实之间，实际与未来之间存在的距离，他却仍用他关于“有灵魂的社会”的学说创造一种理论工具，宣称现存政治实际是阶级和睦的实际。因为他认为国家的“共同意志”表达了社会各小团体的利益，从而也表达了各个公民的利益，而这种见解在客观上掩盖了阶级对立。所以他对当时政治现实的态度打上了保守和基本上反革命的性质的烙印。

另一方面，却不能忽视，在他所要求的社会福利与个人福利的一致中包含了也可以作进步解释的出发点。诚然他自己除了在对文化制度作出的解释以外，几乎没有利用这种进步的解释。这种进步倾向在他的政治观点中所起的作用比在他的教育观点中的确要小。这就是说，他那关于个性全面发展的教育理想就政治角度来看在某种程度上也能起到进步作用；而且，如果整个人道主义的意志与个人的人道主义意志在事实上相互一致的话，也就是说一旦社会不具有对抗性时，那才有可能。

赫尔巴特一方面使他的教育学在社会现实与未来的裂缝中得到繁衍，一方面也希望教育在现存的关系中对国家产生文明化的影响，从而向国家证明改良的需要，这些可以从他的话中看出来：“责任感、注意各种原因、承认必然性、正义、善、美与效益——除此以外治国艺术再也找不到其他支柱了。完满的安定是根本不存在的。对付巨大祸害的最大可能的保障就在于对整个民族进行道德教育。”

（三）教育学与国家观的关系

在说明赫尔巴特整个著作中关于教育学与国家观的关系时，我们必须考虑到，赫尔巴特的教育学理论一方面是与他的国家理论相一致的，另一方面也反映了普鲁士的国家实际与学校实际，从中可以看出他对于个性全面发展的教育的社会价值和职业专门

教育的社会价值的各种观点。总而言之，从赫尔巴特的国家观出发来看，教育学主要有三项任务：

一是个人的普通教育应当适应每个人的能力及其本人的生活需要，使他能够达到某种社会地位与个人荣誉，这就是说个人能力的全面发展。

二是个人的专门教育应使他能够达到个别社会集团的某种目标或整个国家的某种目标，这就是说职业或专门教育。

三是使公民树立国家观念的道德教育，这种教育是应当排除侍从、自由民、知名人士和统治者之间的区别的。假如探讨一下赫尔巴特关于教育学与国家理论之间的关系的观点（就象他对个人与社会关系的见解那样），那么就可以对上述三项任务作如下说明：

1．个性全面发展的教育

正如我们已经注意到的，赫尔巴特的教育目的狭义地说可以用“兴趣的多方面性”来加以说明。他把这种多方面性理解为尽可能和谐地进行平衡的能力培养，使个人能够适应从人的属性出发对完美性提出的道德要求。因此，教育过程是为广泛地使个人达到完美化服务的。这种个人的全面性在文化制度中保持了其社会性。这一点是建立在道德上得到证明的，对个人提出的必须在个别社会或整个国家各个别社会内保持和谐的要求基础上的，并考虑到不使个别社会成员分工的专门化导致相互缺乏对彼此不同任务的了解，从而破坏社会的和谐。

2．职业专门教育

不仅是文化制度（为整体完成专门任务），而且也包括管理制度（为尽可能满足一切需求而作出贡献）都要求每一个公民对社会作出一定成绩，而这种成绩同时也决定了他在整体中的社会地位。赫尔巴特把对于国家生存必要的人的活动分为六种形式：

（1）原料工业（原材料的获得，收集和提炼），

（2）产品生产（原材料的加工），

（3）贸易（销售），

（4）教育与科学（知识的保持与完善），

（5）服务（私人服务），

（6）管理（官吏的服务）。

国家必须提供始终与需要相适应的专门教育，并应当考虑，"必须衡量每个人的工作，以对他的活动表示满意。"

赫尔巴特关于国家对其公民职业教育的特殊兴趣作了如下说明："按国家的意图一个班级应当学习属于工商业方面的东西，另一个应当学习属于保卫国家的东西，第三个应当学习属于官吏阶层的东西，第四个应当学习属于科学文化和艺术的东西。国家按照这种观点设立各种学校。"

按照赫尔巴特的观点，国家是以公民的有用性与能力为方针的，由于这种方针以及由于强调国家荣誉，教育过程在教养与教育统一方面受到了限制。因此，赫尔巴特的全部追求在于：只要有可能，旨在使个人和谐发展的教育过程就应摆脱国家的影响。他说：

"不顾及国家的真正教育，其根本不为政治利益所触动，根本不想使一个人为别人受教育，而是使每个人为自己受教育，正因为这种教育在某种程度上一视同仁地来培养本来有差别的个性，使他们在成熟的时候能够相互结交，所以可以最出色地为国家培养人材，而由国家方面来安排的教育最后却会违背国家本身。"

因此，赫尔巴特觉得通过家庭和家庭教师的教育，而不是通过国家的教育，是教育过程的最有利的组织形式，因为只有前者才最能考虑成长着的青少年的个人特殊性。

在这里反映出来的与国家有联系的"教育性教学"与职业教

育之间及全面发展与专门化之间的冲突，不仅可以通过赫尔巴特关于教育过程的个性心理的观点来加以说明，而且也可以从赫尔巴特教育理论对两个有关方面的看法来加以表达，其一方面是他的国家理论，另一方面是关于当时普鲁士国家实践和学校实践的看法。

赫尔巴特通过他的国家理论所表达的国家理想是用“有灵魂的社会”这种思想来表述的，假如说他是把全面发展与专门化的关系同他的国家理论联系在一起的话，那么符合逻辑的结论是，国家必须通过其“管理制度”和“文化制度”对一视同仁地组织全面发展与专门化的教育过程承担责任。

假如说赫尔巴特是把全面发展与专门化的关系同普鲁士国家实践与学校实践联系在一起的话，那么他是从国家责任中推导出旨在全面发展的教学的内容、组织以及教学论与方法的，因此赫尔巴特认为国家的任务仅仅是属于教育责任以外的职业教育。这种思想似乎就是解决这种矛盾的可能的出发点，以致赫尔巴特借以间接地批评普鲁士的普通学校质量不高。

总而言之，赫尔巴特追求广泛的全面能力培养，这种教育最后必须归结为专门化教育，使人在分工的社会中保证能得到他的专门的位置。

因此，他关于教育学和国家理论之间的，即社会的教育任务和政治任务之间的关系的观点，是与启蒙运动的进步思想相一致的。启蒙运动的进步思想主张保障以个人“完美性”为目的的广泛的普通教育，而旨在使人在社会上成为有用的人的扎实的专门化教育是建立在这种普通教育基础上的。诚然，赫尔巴特由于其主张的保守教育内容而同启蒙运动的进步教育家有区别的。他的教育内容在涉及当时社会具体历史状况的地方可以表明他关于国家和社会的观念。

3. 使公民树立国家观念的道德教育

按照赫尔巴特的观点，国家向其公民的教育提出的要求，也就是说专门化教育，不可能产生专门的道德影响。确切地说，公民与国家的道德关系将产生于较狭隘的教育目的，即产生于“性格的道德力量”，这种力量就是国家生存的“锚”，“最大可能的保障”。

比较理想的是使个人与国家都受共同的规范，即五种道德观念约束。因为赫尔巴特认为可以把具有普遍约束力的德行，诸如节制、节约、勤奋、灵活、平易近人和公民观念等，同五道念结合起来，所以他觉得五道念特别适合用来解决由社会各阶级（“侍从”、“自由民”、“知名人士”和“统治者”）之间的关系中产生的社会冲突。这种对社会适用的规范的教育完全旨在培养“合群精神”，赫尔巴特认为这种精神是“对社会不可缺少的最大的善”。

如我们所知，赫尔巴特认为性格的道德力最的试金石是行为，即道德活动。在这种行为中，个人和社会的利益必须是一致的。因此需要让青少年超越作为锻炼与活动场所的家庭这有限的活动范围也到社会的公共场合去。从中表明国家有义务使其管理制度保持尽可能的开放性，并在其机构中把这种开放性同教育结合起来。而学生有必要尽可能形象地体验作为道德关系的国家社会关系。因此教育者应当使成长着的青少年在国家的一切社会关系中处于适当的位置上，并使他感到其生存是完全受制约和依赖他人的。这样安排的道德教养与教育的结果是在于教育公民具有国家意识，并将使学生理解现存的占有关系与权力关系，以及共同的道德的国家理想，而且应当在客观上有助于保证社会各阶级的和谐相处，从而保障国家的生存。

因此很明显，赫尔巴特的教育学同其国家理论相互有密切的联系。他的教育学一开始就考虑到了个人的社会制约性。假如我们

要问，怎么来评价这一事实，那么可以说：

一方面，赫尔巴特的具体的政治的教育意图和措施在客观上具有保守性；另一方面，却不能误解那种主观上对他起主导作用的人文主义动机：他试图反对随着资本主义日益发展而同时不断加强的专门化教育及其相联系的个性限制，而强调个性全面发展的人文主义传统。因为他要在使个人得到全面发展和一般发展（其中也列入了对国事的责任感）的同时也措予扎实的职业专门化教育，所以赫尔巴特能够克服新人文主义教育构想在理论上的片面性。同时，当他也肯定在文化制度与管理制度内的专门化教育的职能具有教育价值的时候，在某种程度上他采纳了启蒙运动教育学的认识。因此他可以把“完美性”与“有用性”理解为统一的，而不是对立的。

赫尔巴特生平及著作年表

1776年5月4日	约·弗·赫尔巴特诞生于德国奥尔登堡。他父亲是当地的一名司法官，母亲是一位医生的女儿。
1788年	进拉丁语学校二年级学习，该校于1792年改为文科中学。
1794年10月	进耶拿大学学习。
1795年	发表6篇关于哲学史的论文。
1797至1800年	在瑞士伯尔尼的施泰格尔家当家庭教师。1799年在布格多夫结识裴斯泰洛齐。
1802年	取得博士学位与教授备选资格，并成为格庭根大学私人讲师。期间发表《论裴斯泰洛齐的新作〈葛笃德怎样教育她的子女〉》，《致三位太太》、《裴斯泰洛齐的直观教学ABC》。
1802年12月	母亲去世。
1804年	在不来梅作题为《论评价裴斯泰洛齐教学方法的立场观点》的报告。发表《世界之美的表现是教育的主要工作》，《裴斯泰洛齐教学方法之批判》。

1805 年　任格庭根大学的副教授。

1806 年　出版《普通教育学》、《形而上学概要》与《逻辑概要》。

1807 年　写成《哲学导论讲义》，发表《审美判断》。

1808 年　出版《一般实践哲学》。

1809 至 1933 年　任柯尼斯堡大学教授，接任康德教席。

1809 年　发表《论师范学校的建立》。
父亲去世。

1810 年　发表《论公众协作之下的教育》。

1811 年　与英国一商人的女儿玛丽·厥克结婚。
发表《关于音学的心理学见解》和《关于教育学的阴暗面》。

1812 年　发表《哲学导论教科书》

1814 年　发表《论自愿服从是君主政体中真正公民意识的基本特点》，完成《心理学体系》一书。

1816 年　发表《心理学教科书》。

1818 年　发表《论学校与生活的关系》和《对班级的教育学评定》。

1822 年　发表《论数学应用于心理学的可能性与必要性》。

1824 至 1825 年　完成心理学的主要著作《作为科学的心理学》。

1828 至 1829 年　发表《一般形而上学及自然哲学入门》（两卷集）。

1831 年　发表《简明哲学百科全书》、《关于心理学应用于教育学的几封信》和《论唯心主义

	同教育学的关系》。
1833 至 1841年	任格庭根大学教授并枢密顾问。
1835 年	发表《教育学讲授纲要》。
1838 年	写成《对格庭根危机的回忆》。
1839 至 1840 年	发表《心理学研究》、《关于心理学的格言》、《关于实践哲学的格言》和《关于教育学的格言》
1840 年	《教育学讲授纲要》再版。
1841 年	在格庭根去世。